

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Využití a aplikace Testu pohádek v české republice
na vybraném vzorku šesti a sedmiletých dětí**

Usage and Application of the Fairy Tale Test
on the Selected Sample of Six and Seven-Years-Old Children

Praha, 2010

vypracovala: Mgr. Petra Průchová
vedoucí diplomové práce: PhDr. Eva Mrázová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem lidem, které si se mnou povídaly o pohádkách a umožnily mi tak sebrat data pro tuto diplomovou práci. Děkují samozřejmě i jejich rodiče, kteří mi poskytli souhlas s vyšetřením. V neposlední řadě si velké poděkování zaslouží také vedoucí mé práce, PhDr. Eva Mrázová, Ph.D., za své cenné připomínky, ochotu a vstřícnost v každé situaci.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla vyutila v rámci jiného vysokoškolského studia i k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 3. 12. 2010

Petra Průchová

Resumé

Test pohádek je projektivní osobnostní test pro děti ve věku 6 až 12 let. Je založen na asociacích mezi pohádkami a nevdomými procesy. Cílem testu je postihnout osobnostní profil jedince a získat informace jak o jeho vlastnostech, tak o jejich vzájemných vztazích. Lze je také využít jako nástroj k zhodnocení osobnostního vývoje, k hodnocení motivací a tendencí i jako metodu pro srovnávací výzkum. Test pohádek byl standardizován v pěti zemích světa – Grécku, Rusku, Číně, Indii a Turecku, v současné době probíhají snahy o vytvoření norem také v České republice. Na jejich vytváření by se měla podílet i tato práce, a to sbírem a vyhodnocením dat od vybraného vzorku – šesti a sedmiletých respondentů.

Klíčová slova

Pohádky, interpretace pohádek, projektivní testy, Test pohádek, mladší školní věk.

Abstract

The Fairy Tale Test (FTT) is a projective personality test designed for children aged 6 to 12 years. FTT is based on the association between fairy tales and unconscious processes. Its goal is to assess the child's personality profile and to offer information not only about single personality traits but also their interrelations. It is possible it effectively employed as a method to assess eventual personality changes over time or as a tool in clinical or cross-cultural research as well. The Fairy Tale Test was standardized in five countries of the world – Greece, Russia, China, India and Turkey, at the present time we effort to set up standard specification also in the Czech Republic. This diploma paper should also contribute to the standardization with administrating FTT and its evaluation to the selected sample of six and seven-years old children.

Key words

Fairy tales, interpretation of the fairy tales, projective tests, the Fairy Tale Test, younger school age.

OBSAH

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK

SEZNAM TABULEK

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Pohádka a její definice, charakteristika, historie.....	12
1.1 Pohádka jako literární žánr.....	12
1.2 Struktura pohádkového vyprávění dle V. J. Proppa.....	16
1.3 Odlišení pohádky od jiných literárních žánrů	17
1.4 Historie vyprávění a výzkumu pohádek.....	23
2 Význam pohádek pro vývoj dítěte.....	27
3 Interpretace dvou pohádkových příběhů	32
3.1 Červená karkulka.....	32
3.2 Sněhurka a sedm trpaslíků	37
4 Test pohádek.....	43
4.1 Seznámení s testem a jeho charakteristika, vývoj administrace.....	43
4.2 Měřené proměnné.....	47
4.2.1 Popudy a instinkty (Impulses).....	48
4.2.2 Fungování ega (Ego Functions).....	50
4.2.3 Touhy (Desires).....	52
4.2.4 Potřeby (Needs).....	52
4.2.5 Emocionální stavy (Emotional States).....	53
4.2.6 Vztah k objektu (Object Relations).....	54
4.3 Interpretace testu.....	55

5 Mladší školní věk.....	57
5.1 Základní charakteristika.....	57
5.2 Rozvoj poznávacích procesů	60
5.3 Emocionální vývoj a socializace.....	64
 II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	69
1 Výzkumný projekt a jeho cíle.....	69
2 Výzkumné otázky.....	70
3 Popis výzkumného vzorku.....	70
4 Popis metody.....	72
5 Výsledky.....	75
5.1 Vyhodnocení jednotlivých skupin respondentů	76
5.2 Vyhodnocení jednotlivých sad kartiček.....	79
5.2.1 Červená karkulka.....	80
5.2.2 Vlk.....	83
5.2.3 Trpaslík.....	86
5.2.4 Jeřáb.....	89
5.2.5 Obr.....	93
5.2.6 Scény z červené karkulky.....	97
5.2.7 Scény ze Snůřky.....	101
5.3 Shrnutí.....	104
6 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze.....	106
 ZÁVĚR.....	110
 III SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	112
 IV PŘÍLOHY.....	116

SEZNAM ZKRATEK

Zkratky osobnostních proměnných, s nimiž pracuje Test pohádek:

- OA ó orální agrese
- AGRIMP ó agresivita typu A, impulzivní agrese
- AGRDOM ó agrese jako dominance
- AGRRET ó agrese jako odplata
- AGRENV ó agrese jako závist
- AGRJEAL ó agrese jako flárlivost
- AGRDEF ó agrese jako obrana
- AGRINSTR ó agrese typu B, instrumentální agrese
- SEXPRE ó zaujatost sexualitou
- B ó bizarnosti
- AFTC ó p ízp ísobení obsahu pohádky
- AMB ó ambivalence
- MOR ó morální zásady
- SPRO ó smysl pro vlastnictví
- SPRIV ó smysl pro soukromí
- SE ó sebehodnocení
- R ó opakování
- DSUP ó touha po nad ízenosti
- DMT ó touha po materiálních hodnotách
- DH ó touha pomáhat
- NPRO ó pot íeba ochrany
- NAFFIL ó pot íeba sounáleflitosti
- NAFECT ó pot íeba náklonnosti a lásky
- NAPRO ó pot íeba souhlasu
- ON ó orální pot íeby
- FA ó strach z agresivity
- ANX ó úzkost
- D ó deprese
- REL/FA ó vztah k otci
- REL/MO ó vztah k matce

SEZNAM TABULEK

- **Teoretická část**

Tabulka .1: Skórování proměnných

Tabulka .2: Srovnání dvou stádií rozumového vývoje dle Piageta

- **Praktická část**

Tabulka .3: Charakteristika českých respondentů z hlediska věku

Tabulka .4: Složení českého vzorku - pohlaví

Tabulka .5: Složení českého vzorku - revize

Tabulka .6: Porovnání průměrných hodnot a směrodatných odchylek proměnných v českém a německém vzorku

Tabulka .7: Celkové srovnání skupin dívek a chlapců

Tabulka .8: Celkové srovnání skupin –čestí a sedmiletých dětí

Tabulka .9: Pořadí kartiček u 1.sady otázek – červená karkulka

Tabulka .10: Osobnostní proměnné u 1.sady kartiček – červená karkulka

Tabulka .11: Odpovědi na otázku „Která je Karkulka z pohádky a proč?“

Tabulka .12: Odpovědi na otázku „Kterou Karkulku bys snědl/a, kdybys byl/a vlk?“

Tabulka .13: Pořadí kartiček u 2.sady otázek – Vlk

Tabulka .14: Osobnostní proměnné u 2.sady kartiček – Vlk

Tabulka .15: Odpovědi na otázku „Který je vlk z pohádky o červené karkulce a proč?“

Tabulka .16: Odpovědi na otázku „Kterého vlka se nejvíce bojí–a proč?“

Tabulka .17: Pořadí kartiček u 3.sady otázek – Trpaslík

Tabulka .18: Osobnostní proměnné u 3.sady kartiček – Trpaslík

Tabulka .19: Odpovědi na otázku „Který je trpaslík z pohádky a proč?“

Tabulka .20: Odpovědi na otázku „Za kterého trpaslíka by se Sněhurka ráda provdala a proč?“

Tabulka .21: Pořadí kartiček u 4.sady otázek – Jeřáb

Tabulka .22: Osobnostní proměnné u 4.sady kartiček – Jeřáb

Tabulka .23: Odpovědi na otázku „Která je jeřáb z pohádky a proč?“

- Tabulka .24: Odpovídi na otázku šKteré jefflibaby se nejvíc bojí–a pro ?õ
- Tabulka .25: Odpovídi na otázku šKterá jefflibaba je podle tebe nejhor-í a pro ?õ
- Tabulka .26: Po adí karti ek u 5.sady ó Obr
- Tabulka .27: Osobnostní prom nné u 5.sady karti ek ó Obr
- Tabulka .28: Odpovídi na otázku šKterý je obr z pohádky a pro ?õ
- Tabulka .29: Odpovídi na otázku šKterého obra se nejvíc bojí–a pro ?õ
- Tabulka .30: Odpovídi na otázku šKterý obr je podle tebe nejhor-í a pro ?õ
- Tabulka .31: Po adí karti ek u 6.sady ó Scény z ervené karkulky
- Tabulka .32: Osobnostní prom nné u 6.sady karti ek ó Scény z ervené karkulky
- Tabulka .33: Odpovídi na otázku šKterým obrázkem pohádka kon í a pro ?õ
- Tabulka .34: Odpovídi na otázku šKterým obrázkem bys cht l/a, aby pohádka kon íla a pro ?õ
- Tabulka .35: Po adí karti ek u 7.sady ó Scény ze Sn hurky a sedmi trpaslík
- Tabulka .36: Osobnostní prom nné u 7.sady karti ek ó Scény ze Sn hurky a sedmi trpaslík
- Tabulka .37: Odpovídi na otázku šKterým obrázkem pohádka kon í a pro ?õ
- Tabulka .38: Odpovídi na otázku šKterým obrázkem bys cht l/a, aby pohádka kon íla a pro ?õ

• P ílohy

- Tabulka .39: Osobnostní prom nné u skupiny –estiletých dívek
- Tabulka .40: Osobnostní prom nné u skupiny –estiletých chlapc
- Tabulka .41: Osobnostní prom nné u skupiny sedmiletých dívek
- Tabulka .42: Osobnostní prom nné u skupiny sedmiletých chlapc

ÚVOD

Cest, jak poznat druhého člověka, je celá umění. Psychologové pro tento účel disponují širokou škálou různých metod a postupů. Každá z těchto metod však neumí úplně poznat jedince v celé jeho hloubce a síle, každá má své omezení, je určena pro konkrétní účel a v určité období. Pro období mladšího školního věku neexistuje mnoho diagnostických metod, které by odhalovaly strukturu a dynamiku osobnosti dítěte. Tento deficit se snaží překonat Test pohádek, projektivní metoda, jejíž využívá jeden z nejstarších forem lidové slovesnosti – pohádku.

Problematika pohádek a pohádkových vyprávění není jen doménou literatury, jak by se mohlo na první pohled zdát. Svoji podstatou se jedná o psychologické téma, neboť pohádka díky svému stáří odkrývá primitivní aspekty mysli a vztahuje se ke všem složkám osobnosti, jak v domě, tak především i mimo domov. Analytici psychologové přitom s pojetím pohádky jako výrazu kolektivního domova, které stojí mimo kulturní a rasové rozdíly; proto jsou srozumitelné úplně každému. Pohádky prostě odnívím obraz a dle popisují niterné profily člověka, odráží se v nich nejjednodušší a nejzákladnější struktura psyché, její způsob fungování i její cíle. Protože vyjadřují zjevné i skryté významy, jsou schopny oslovit všechny roviny lidské osobnosti. Zabývají se obecným člověkem a obecnými problémy, tudíž si v nich své téma může najít opravdu každý, nehledě na věk, rasu, kulturu i pohlaví. Pohádky popisují individuální proces v celé jeho komplexnosti, nebo pojednávají vždy o určitém vztahovém výseku rodinné kultury a určité etapě psychického vývoje. Díky své typizaci, všeobecnosti, využívají symbol a malému množství detailů a podrobností si do nich ze své psychiky může každý vložit to, co potřebuje. Obsahují výchovný, terapeutický i diagnostický potenciál, mohou nám pomoci při porozumění sama sobě i druhým lidem, mohou se snažit i zmíněný Test pohádek.

Test pohádek je verbální projektivní osobnostní test, jenž se snaží postihnout širokou škálu proměnných a tím nám poskytnout globální pohled na osobnost dítěte. Skrze odpovědi dítěte se snažíme více poznat jeho vnitřní život a lépe mu porozumět, dozvídáme se o pocitech, přáních a touhách dítěte a zároveň získáváme rámec, jímž můžeme nahlížet dynamiku vývoje osobnosti. Test pohádek přitom do české republiky z evropy po příchodu tohoto století,

v současné době probíhají snahy o jeho standardizaci. Tímto snahám slouží i předkládání diplomové práce.

V teoretické části se budeme zabývat problematikou pohádky, vymezíme její definici, flánu charakterizujeme a přiblížíme jeho historii. Také jej odlišíme od jiných literárních flánrů. Dleřitou kapitolu představuje význam pohádek pro vývoj dítěte, neboť na mnoha z těchto principů staví i Test pohádek. Jednu kapitolu věnujeme interpretaci dvou pohádkových příběhů – červené karkulce a Sněhurce a sedmi trpaslíků, protože právě tyto dvě pohádky tvoří základ podstatového materiálu Testu pohádek. Čtvrtá kapitola teoretické části je věnována zkoumané diagnostické metodě, snažíme se podat základní charakteristiku testu, jeho vývoj, zvláštnosti administrace, popsat měně osobnostní proměnné a objasnit principy interpretace testu. Poslední kapitola je věnována vývojové psychologii a období mladěho věku, neboť jsme Test pohádek předkládali právě této věkové skupině respondentů.

Empirická část je celá věnována praktické realizaci Testu pohádek v praxi; snažíme se přehledně ukázat výsledky našeho šetření na skupinách šestiletých a sedmiletých dívek a chlapců, tyto skupiny vzájemně porovnat a také najít shody a rozdíly s odpověďmi širšího vzorku respondentů. Cílem této diplomové práce je, jak samotný název naznačuje, najít možnosti aplikace a využití Testu pohádek v České republice. Výsledky práce budou použity mj. pro vytvoření standardizovaných norem. Doufejme, že se podaří získat nový diagnostický nástroj pro potřeby klinické praxe v naší zemi.

I TEORETICKÁ ÁST

1 Pohádka ó její definice, charakteristika, historie

1.1 Pohádka jako literární flánr

Staro eský výraz pohádka je p íbuzný se slovem hádati; ozna oval hádanku, záhadu i spor. Sou asný pojmový význam slova pohádka se vyvinul v dob obrození z polského gada ó mluvit, vypráv t, tlachat (Mocná, Peterka a kol., 2004). Významov se áste n p ekrývá s termíny jako bajka, báje, báchorka, povídka, má n které spole né znaky s mýtem a legendou (rozdílem mezi nimi se budeme zabývat v dal-ím textu).

Z hlediska literární teorie je pohádka definována jako jeden z nejstar-ích epických flánr lidové slovesnosti, jehoí vypráv ní podává objektivní realitu jako nadp irozenou, av-ak s takovou samoz ejností, jako by v-e bylo skute né (Lederbuchová, 2002; Slovník literární teorie, 1984). Vzhledem ke svému stá í odkrývá a vyjevuje základní aspekty primitivní mysli. Z literárního pohledu se jedná o krátký, epický, fiktivní p íb h, ve kterém se obvykle objevují smy-lené bytosti a d jí se v n m nadp irozené v ci. Tento lidový flánr, je obvykle psaný v próze (on-line, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Poh%C3%A1ldka>).

Pohádková imaginace vytvá í odlehlý arovný sv t, jení se vymyká p írodním zákon m, je izolován od vn j-ího kontextu spole ensko-historické reality a funguje podle svého autonomního ádu. Oproti skute nému sv tu je spravedliv j-í a navozuje atmosféru uklid ující epické bezstarostnosti. P íb h zpravidla obsahuje kouzelné i zázra né motivy a p iznává svou vymy-lenost (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Protoí se jedná o velmi starý flánr, má n kolik historických podob a existuje mnoho variant téíle pohádkové látky. V t-ina p íb h nebyla p vodn ur ená p ímo d tem. Nejstar-í je pohádka zví ecí, v níí zví ata mluví, ale p íb h se odehrává v jejich p irozeném prost edí.

asto se jedná o mravou ný p íb h. N kdy se toto vypráv ní blííí bajce. Nejroz-í en j-í je o n co mlad-í pohádka kouzelná nebo také fantastická, v níí krom lidských postav vystupují i personifikované nadosobní síly (nap . víly, sk ítci, draci atd.) i lidské a zví ecí postavy mající kouzelnou moc, p ípadn kouzelné v ci (Lederbuchová, 2002). Legendární pohádky

staví d j na naivn kreslených biblických postavách, s oblibou také lí í posmrtné putování du-í do nebe. Nejmlad-í vrstvou jsou pohádky novelistické, které potla ují fiktivnost na minimum a za hlavního hrdinu volí prostého lov ka z lidu (Slovník literární teorie, 1984). Hrdinové musí spoléhat p edev-ím na sv j d vtip a sílu, nebo vliv kouzelné moci je zde minimální. Poslední podobou flánu je moderní autorská pohádka, um lý p íb h s pohádkovými rysy (eková a kol., 2006). Její poetika je specifická, na rozdíl od star-ích typ je intencionální, tj. je p ímo ur ená d tem. V t-ínou má d tského hrdinu nebo personifikované zví ecí mlád , neobsahuje drastické a erotické motivy, její syflet zobrazuje flivot v moderní civilizaci (obvykle je místn í asov ur en). M fle vyufflívát fantaskních prvk ó kouzelných v cí í bytostí, ty jsou v-ak zbaveny své absolutní moci zasahovat do osudu hrdiny (Lederbuchová, 2002). Je výrazem tv r í osobnosti a v dom p ekrá uje lidovou tradici. Je subjektivn j-í; její metatextový charakter ufl navíc u tená p edpokládá ur ité pov domí o lidové pohádkové tvorb a jejích postupech (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Pohádka je p íb h, jenfl se nikdy nestal (odehrává se v tzv. bez asové v nosti ó tenkrát, kdysi, í a v neur ítém prost edí ó kdesi, za sedmi horami a devíti ekami í) a v n mfl vystupují postavy a bytosti, které nikdy neexistovaly. ídí se zvlá-tními zákonitostmi vypráv ní. Její základní a nejd leflit j-í funkcí je strukturovat skute nost, vnést smysl a ád do d tem nesrozumitelného sv ta dosp lých (ernou-ek, 1990).

Typickým znakem pohádek je jejich konkrétnost. Dít ti nesta í íci, fle byl n kdo smutný i veselý, ale fle plakal nebo se smál (Bene-ová, 1960). D j je lí en názorn a jednozna n . To je d vod, pro jsou pohádky dob e srozumitelné a mohou být p ed ítány i malým d tem.

Pro poetiku kouzelných a novelistických pohádek je p ízna ná místní a asová odlehlost a neur itost d je. Toto obecné škdesi a kdysiõ, bez asá v nost, šillud tempusõ, povaflují jungiánsky orientovaní badatelé za zjevný úvod do hlubin kolektivního nev domí (Bílková, 2004). Místo d je ásto zahrnuje hrad i les; tato místa p ípravují d ti na n jakou fascinující zku-enost. Zvlá-t les je velmi frekventovanou scénou, ve které se m fle stát prakticky cokoli - umofl uje zm nu hrdinova osudu, je p íleflitostí pro odhalení sebe sama a transformaci svojí osobnosti. Symbolizuje tmu a neproniknutelný sv t nev domí, kde se formují v-echny typy strach a úzkosti (Coulacoglou, 2008).

V pohádkách se objevuje jak výrazn d jové rozpráv ní, tak rozmarné, kontaktní vypráv ní. D raz je položen na elipti nost (vypou-t ní epicky ned leflitých a málo

p sobivých úsek). Charakteristická je ustálená kompozice (opakování motiv v podobném sledu) a tzv. numerická kompozice, jež vyvolává bohatou symboliku ísel (voln dle Lederbuchová, 2002). Specifickou kompozici mají pohádky kumulativní, určené pro nejmenší poslucha e, které jsou založené na stup ovitém opakování afk point (Mocná, Peterka a kol., 2004). asto se setkáváme i s gradujícími variacemi, tj. n kolikerém opakování úkolu s nar stající obtíílností. Opakování je významným formálním znakem pohádek. Je bu doslovné, nebo s malými obm namí, ímfl se nejen prodlufluje d j, ale mohou lépe vyniknout hrdivy vlastnosti a usnadnit tak d tem pochopení (Beneová, 1960). Navíc díky opakování poslucha lépe udrží d j v pam ti. Z hlediska stylistiky jsou typické úvodní a záv re né formule, které se taktéí opakují nap í r znými pohádkami.

Aby pohádka dosáhla svého efektu, vyvolává specifické jazykové prost edky, které ji odli-ují od jiných literárních flánr . Dle Drábové (1981; in: Bílková, 2004) v pohádkách nej ast ji nalezneme následující typické lexikální a stylistické prost edky:

- deminutiva (zdrobn liny),
- augmentativa (slova zveli eného významu),
- epiteta (básnické p ívlastky, adjektiva, jejichí cílem není v cn zp es ovat významy podstatného jména ani zvy-ovat jeho názornost, nýbrí provokovat p edstavivost a hodnotící postoj poslucha e í tená e; Lederbuchová, 2002) ó rozli-ujeme tzv. epiteton constans (básnický p ívlastek stálý, tj. trvaleji se vyskytující s ur ítým substantivem, z hlediska v cné informace je vlastn uffit nadbyte n , ale tím k sob práv poutá estetickou pozornost, nap . hloupý Honza) a epiteton ornans (básnický p ívlastek zdobný, tj. obrazn vyjad ující ozna ovanou skute nost, nap . ho ké slzy),
- eufemismy (nahrazení výrazu, ozna ujícíího nep íjemnou skute nost, výrazem mírn ím, opisným),
- archaismy, zastaralé výrazy, které pojmenovávají p edm ty a skute nosti, vyplývající ze sociální reality v dob vyprav ov ,
- íslovky se symbolickým významem (nej ast ji tí i, sedm, dvanáct),
- gradace (na úrovni lexikální i textové),
- opakování (viz. vý-e),
- elipsy (výpustky, stru n í vyjad ení významov soust ed né k jádru sd lení),
- hyperbola (nadsázka, nap . sedmimílové boty),

- astá p irovnání (bílá jako sníh, červená jako krev),
- ostré kontrasty mezi jednotlivými skutečnostmi (jedna dcera je líná a o-klivá, druhá je krásná a pracovitá)
- atd.

Dle Marie ó Louise von Franz (2008) je jazyk pohádek srozumitelný lidem v-ech dob, ras i kultur, nebo pohádka stojí mimo kulturní a rasové rozdíly.

Pokud se podrobn ji podíváme na pohádku z pohledu syntaxe a strukturální lingvistiky, vidíme výraznou tendenci k pravostrannému v tvení. Prakticky to znamená, že v ta obvykle za íná podm tem, následuje p ísudek, p edm t, p ípadn p íslove né ur ení. Struktura v ty v t-inou není p íli- komplikovaná. Podobné je to i s pohádkovým d jem. V pohádce lze v t-inou rozli-ít n kolik motivistických ad, tzv. sekvencí. Tyto sekvence následují za sebou, nedochází k jejich mí-ení i p eskakování (voln dle Stanovský, 1968). Stejn tak se v pohádkovém vypráv ní neobjevuje nap . mí-ení asových rovin, odvíjení paralelních p íb h apod. Kompozice pohádky je jasná a p ehledná, d j p ímo arý, jednoduchý, vypráv ný v chronologickém sledu. Je p ízna né, že pohádka uvede existenciální dilema (tj. vlastní zápletku) stru n a p ímo. Tím umoílní díti poprat se s problémem v jeho nejzákladn j-í podob ; sloíit j-í vypráv ní by díti jenom mátklo (Bettelheim, 1994).

Pohádková kauzalita není spojení p í iny a ú ínku podle zákonitosti, nýbrž je to ú elové jednání, které mívá kouzelné následky. Krom toho existuje samoz ejm i kauzalita šoby ejnáõ, s kterou se díti setkává v b ílném íivot . Charakteristickým rysem pohádky je iracionalita, zázra nost, kouzelnost, p esto v-ak krom vý-e uvedených obsahuje v ídy také odraz skute nosti. V-echny situace jsou zjednodu-eny, podrobnosti, krom opravdu d íleíitých, jsou vynechány. I p es toto zjednodu-ující vyí ení je vystíílení vztah mezi lidmi a popis prost edí realistický.

V pohádkách se tém výlu n vyskytují postavy s extrémními vlastnostmi. Dochází ke kumulování klad nebo zápor v jedné postav , nikoli v-ak jejich mí-ení. Toto ernobílé vid ní, ostré kontrasty, jednozna nost a nekomplikovanost je adekvátní d ískému my-lení. (Benová, 1960). Uvedení charakterových protiklad dovoluje díti lehce porozum t rozdílu mezi nimi, coí by tak pohotov nedokázalo, kdyby byly postavy vykresleny v írn ji podle íivota. ím je dobrá postava jednodu-í a p ím j-í, tím je pro díti snaz-í se s ní ztotoííit a zavrhnout postavu -patnou (Bettelheim, 1994). Postavy (ale nejen ty, také d j a prost edí)

bývají typizovány, všeobecné znaky převládají nad individuálními, jsou v podstatě symbolické a b hem d je se nem ní. Často působí ať schematickým dojmem, fládne podrobnosti, bliflí ur ení, fládná psychologická charakteristika, jen základní, dominantní znak. Tato obecnost, stejn jako ěrnobílé charaktery, lépe umořl uje identifikaci s hrdinou a poskytuje dít ti v t-í prostor pro projekci svých zku-eností a tuřeb (ěervenka, 1960). Pohádkoví hrdinové se vyzna ují t emi hlavními znaky: pokorou, skromností a naivitou.

P ehledn shrnuje základní kritéria lidové pohádky –výcarský folklorista Max Luthi (1987; in: Coulacoglou, 2008). Podle n j je pohádka charakterizována následujícími znaky:

- jednodimenzionalita ó neproblematický p esun mezi reálným a pohádkovým sv ětem,
- ur itá povrchnost ó absence psychologických pocit ů i motivace u n kterých pohádkových postav,
- abstrakce ó nedostatek realistických detail ů a tendence k extrém ěm, kontrast ěm a nem nným formulacím,
- izolace a univerzální spojení ó charakterový typ, který neudrřuje vztahy s ostatními postavami.

1.2 Struktura pohádkového vypráv ění dle V. J. Proppa

Strukturou, řmorfologií pohádkového vypráv ění se v první ětvrtin ě minulého století systematicky v noval ruský jazykov ědec V. J. Propp. Pro svoje bádání si vybral skupinu tzv. kouzelných pohádek, tj. pohádek, které v sob ě obsahují prvek nadp irozena (dle psychoanalytik prvek nev domí). Lze v-ak p edpokládat, ře struktura ostatních typ pohádek (pohádky ze řlivota a pohádky o zví atech ó Propp, 2008, s. 15) bude v mnoha aspektech velmi podobná.

Propp zkoumá strukturu pohádek, jejich jednotlivé ásti, vzájemné vztahy t chto ástí a jejich vztah k celku. K pohádkám p istupuje jako k celku skládajícímu se z rozdílných, vzájemn propojených ástí. Podobn tak ění i C.G.Jung, který v-ak na rozdíl od Proppa nahlířel na pohádky jako na symbolické vyjád ění individua ního procesu (Stein, Corbett, 2006).

Dle Proppa (2008) se v pohádkách m ní pojmenování (a s nimi též atributy) jednajících osob, ale nem ní se jejich inností, tzv. funkce. Stejnou innost mohou provád t r zné postavy. Funkce je akce jednající osoby, vymezená z hlediska jejího významu pro rozvíjení d je. P sobí jako vzorce chování, mají sv j vlastní význam, intencionalitu a je jim vlastní chronologická posloupnost.

Zp sob realizace funkcí se m fle m nit, je to variabilní veli ina. Funkce jako taková je v-ak veli ina stálá. P i zkoumání pohádek je d ležitá otázka *co d laj* pohádkové postavy; *kdo* je ta postava a *jak* to d lá, jifl není tak podstatné.

Propp stanovil celkem 31 funkcí, av-ak ne v-echny jsou v každé pohádce obsaeny. N které se objevují ast ji, n které mén asto. Podstatné je, fle se nem ní vztahy mezi jednotlivými funkcemi, tudífl základní struktura je vldy zachována a jako taková zaji-uje jednotný, charakteristický ráz pohádek s p ízna ným dynamickým pr b hem, zákonitým a p edvídatelným (Stein, Corbett, 2006).

Vý-e uvedené m fleme shrnout do t ech základních tezí: 1. Stálými, stabilními prvky pohádek jsou funkce jednajících osob, nezávisle na tom, kdo a jak je plní. Tyto funkce tvo í základní sou ásti pohádky. 2. Po et funkcí, charakteristických pro kouzelnou pohádku, je omezený. 3. Posloupnost funkcí je vldy totoflná (Propp, 2008).

Krom funkcí definuje Propp i sedm charakteristických typ postav, které jsou v-ak identifikovatelné práv podle funkcí, nikoli podle jejich atribut . Podstatný je zde smysl skutk , konaných pohádkovou postavou, ne její identita. V jedné pohádce nemusí vystupovat v-echny tyto postavy (Stein, Corbett, 2006).

1.3 Odli-ení pohádky od jiných literárních flánr

Pohádka má mnoho sty ných bod s dal-ími literárními útvary, p edev-ím bajkou, pov stí, legendou a mýtem. Podívejme se tedy v této kapitole na hlavní rozdíly mezi uvedenými flánry.

Bajka je flánr drobné epiky. Jedná se o krátký prozaický nebo ver-ovaný p íb h, v n mfl zví ata a n kdy i v ci vystupují jako alegorické obrazy lidských vlastností a jednají jako lidé (Lederbuchová, 2002). Bajka m í k n jakému obecn platnému mravnímu nebo praktickému

pouení, které je bu přímo vysloveno na počátku i na konci, nebo z příběhu vyplývá implicitně (Slovník literární teorie, 1984).

S pohádkou má shodné rysy v tom, že v ní vystupují antropomorfizovaná zvířata (iději vci), že skýtá mravní ponaučení a stejně jako pohádka patří k nejstarším formám ústní slovesnosti. Na rozdíl od pohádky však bývá kratší s jedinou zápletkou a nemusí skončit dobře.

Povísta je kratší fantasticky zabarvené vyprávění folklorního povodu, které má reálnou motivaci. Jedná se o příběh (špl pravda, pl smýlenka), ve kterém se prolíná realita s určitou mírou fantazie (Čečková a kol., 2006). Příznačný je jednoduchý děj s jedinou zápletkou a malým množstvím postav. Stejně jako pohádka a bajka se jedná o formu lidové vyprávěské prózy, avšak oproti pohádce je konkrétněji vázána časem, místem, zvláštěním peremtem, osobou i událostí, čímž si (i přes kouzelné a zázračné motivy) činí nárok na věrohodnost (Slovník literární teorie, 1984). Zdání věrohodnosti posiluje reálnost prostředí, v němž se děj odehrává, a jeho (obvykle jen rámcová) historická ukotvenost. Autentifikační funkci má informace o povodu povístei (kde a od koho ji vyprávěl), uvedená na začátku nebo v závěru příběhu. Na rozdíl od pohádky i např. mýtu převládá doslovný význam narace.

Povísta má vztah také k mýtu, zejména tam, kde líčí zrod nějakého společenství (povísta o vzniku národa, o mytickém hrdinovi apod.). V našich zemích pro nás kdy uflíváme Jiráskova termínu štářé povístei eské. Tyto povístei hrály důležitou úlohu v procesu sebeuvdomování národa v době národního obrození a nikdy jsou označovány také jako národní. Krom mytických povístei existují též povístei historické, vztahující se k národním dějinám (Čečková a kol., 2006). Oproti mýtu však nebyly povístei posvátné a nejsou spojovány se symbolickými významy (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Legenda je epický formát stědové literatury o významných osobnostech církevního flivota. Vypráví o flivotě a smrti osoby, která dle autorova přesvědčení dosáhla zásluhou svých skutků věného flivota v nebeské říši. Jejich hlavním cílem je oslavit památku k es an, kteří asto za cenu vlastního sebeobětování dali přednost božímu zákonu a vyšším duchovním hodnotám před pomíjivými pozemskými záležitostmi (Mocná, Peterka a kol., 2004). Stylové body s pohádkou nalezneme v zázračných motivech, konfliktu mezi dobrem a zlem, jasném

rozložení kladů a záporů i p edem daném rozuzlení. Na druhé straně se však jedná o mladší útvar, primárně v psané podobě a zakládající se na reálných skutečnostech.

Asi nejbližší má pohádka k mýtu (báji), je-li také v centru zájmu jungiánských psychologů a její plný popis a vysvětlení je na samostatnou obsáhlou práci. Nicméně se pokusíme postihnout vzájemné rozdíly a podobnosti mezi pohádkou a mýtem; nejen z hlediska literatury, ale i z pohledu hlubinné psychologie.

Pojem mýtus byl od počátku dvojí (Kast, 2000): Platon jej označoval za něco nezaručeného, tudíž nepravdivého. Pokud dnes použijeme tento termín, máme na mysli obvykle nějakou fikci, iluzi, něco, co je obohacené fantazií. Na druhé straně v ději, věří se zabývající tímto tématem, definují mýtus jako tradiční, nejstarší a nejrozšířenější formu vyprávění o bohu a náboženství, která je srostlá s orální kulturou. Mýtus je určen k dalšímu a dalšímu vyprávění, nepochází z pozorování ani z vlastní zkušenosti, a proto nemůže být ani výplodem naší fantazie.

Pojem *šmythosō* pochází z řetiny a znamená slovo, rozhovor nebo vyprávění (Čechová a kol., 2006). Slovník literární teorie (1984) definuje mýtus jako fabulovaný útvar vypovídající o historii bohů, vzniku a povaze světa, člověka a dalších společenských realitách. Fantastický příběh ukazuje, jak si starověký člověk vykládal svět a svoje postavení v něm; je dokladem o odvěké lidské víře v nadosobní řád (Lederbuchová, 2002).

Na mýtus existuje mnoho pohledů, které si často protičí; každý autor totiž zdrazuje jiný aspekt mýtu. Z toho vyplývá, jak mnohokrát lze mýtu porozumět i jaké široké spektrum kultury a existenciálních zážitků tento literární (a také psychologický) útvar vyjadřuje. Tak mohou být mýty interpretovány jako zjevení Boha svým šedým, jako pokus vysvětlení přírody, jako produkt poetických fantazií prehistorických časů, je-li byly zkráceny příběhy, jako výraz kolektivního nevědomí a jeho archetypových struktur a tím i jako odpověď na problémy lidstva apod. (Kast, 2000).

Mýtus patří nepochybně k základním kulturotvorným textům všech civilizací. Jeho základní funkcí bylo zprostředkovat závazný výklad světa uvnitř dané kultury a vytvořit v ní model chování pro různé oblasti lidské aktivity. Sloužil jako morální kodex a apel k jeho efektivnímu naplnění. Je shrnutím zkušeností dané kultury, čímž má i značnou poznávací hodnotu, odráží stětné poznávajícího jedince s (na něm nezávislými) společenskými a

p írodními silami. Svým úsilím po univerzálnosti ani nep ípou-tí jiný nezávislý výklad sv ta jako stejn platný (Slovník literární teorie, 1984). V pr b hu doby n které prvky mytologického p íb hu ztrácejí na d lefitosti, kulturní zm ny zp sobují i zm ny ve výkladu sv ta. To m fle vést afl k p eformulování mytického p íb hu a jeho jinému výkladu. Ve vysp lých civilizacích ztratil mýtus sv j historický aspekt, naopak byl posílen jeho význam sakrální (e ková a kol., 2006).

Mýtus je zt lesn ním stálých a nem nných pravd, nezná rozdíl mezi pravdou a fikcí. Vypráví o událostech, které p edcházejí d jinám, staly se v pradávných dobách ó šin illo temporeō, v cyklickém ase bez nevratných zm n. Tím se li-í od historie, která je stále otev ená, navíc mýtus zd raz uje za átek, trvání a konec události. Hrdinové mýtu jsou asto bozi nebo polobozi, kte í i p es své nadp irozené schopnosti oplývají lidskými vlastnostmi (dobrymi i -patnými). Jednají z pohnutek, které se vymykají pravd podobnosti i šrozumněō psychologické motivaci.

Stá í mytologie se zjevn shoduje se stá ím lidstva, m fleme jen hádat, zda je mýtus n ím prvopo áte ním, nebo jestli je prapo átek n ím mytickým. Jako synkretický výraz p vodního, bezprost edního vztahu k sv tu formuje mýtus podstatným zp sobem charakter v-ech starov kých kultur, p edjímá a trvale poznamenává náboženství, um ní, filozofii a v du. Svým zp sobem stvrzuje i jednotu lidského druhu, nebo základní témata mytologického my-lení jsou konstantní a v rámci na-í planety univerzální. I p es ideovou odli-nost v r zných kulturách za mýty totiř stojí univerzální archetypové koncepty (Mocná, Peterka a kol., 2004). Podobn jako kouzelné pohádky mluví mýty e í symbol s nev domým obsahem a oslovují sou asn jak na-e v domí, tak na-e nev domí a v-echny jejich t i slořky ó Ono, Já i Nadjá, v etn pořadavk a nárok Já-ideál. Z tohoto hlediska jsou velmi p sobivé (Bettelheim, 1994).

Oproti pohádce je v-ak mýtus spí-e národní záleřitostí. Dle M. L. von Franz (2008) velké mýty zanikají s kulturou, k níř pat íly, a jen jejich základní motivy p eřívají v pohádkách. Pohádku p írovnává k mo í a mýty a pov sti k vlnám; pohádka vystoupí nahoru a stane se mýtem a pak zase klesne dol a je z ní pohádka. V pohádkách se odráří nejjednodu-í a zároveň nejzákladn j-í struktura ó holá kostra psyché, zatímco struktura a archetypové prvky mýtu jsou zabudovány do ur íté formální kultury, která je spojuje s kolektivním v domím

národa, jenž mu dal vzniknout. Z tohoto hlediska má blíže k v domí a známému historickému materiálu.

V mýtech a pohádkách nacházíme stejné typické postavy a situace a stejné zázračné události, avšak způsob sdělování se naprosto liší. Mýtus navozuje pocit naprosto ojedinělého případu, něho velkolepého a úžasného, co se vládnému obyčejnému smrtelníkovi nemůže přihodit. Nejde ani tak o to, že se zde dějí zázračné události, ale spíše že jsou jako zázračné popisovány. Naproti tomu události v pohádkách, ačto neobvyklé a nepravděpodobné, jsou vždy předkládány jako něco obyčejného, co se může stát každému. I o nejpozoruhodnějších záležitostech je vyprávěno nenápadným, téměř každodenním způsobem. Největší rozdíl mezi mýtem a pohádkou spatříme v jejich zakončení. Zatímco mýtus končí tragicky, konec pohádek je vždy – šťastný. Mýtus je pesimistický a pohádka optimistická, by mohou být další rysy vyprávění smrtelníků (Bettelheim, 1994). ŠHappy end je jedním z poznávacích znaků pohádky.

Pohádka dává jasnou srozumitelnou, že vypovídá o obyčejném člověku. Typické je, že hlavní hrdina nemá jméno, je to například nejmladší bratr nebo kráska a zvíře. Než kdy dostane jméno ať v příběhu o Pinavě od popela o Popelka, červený šepík o červená karkulka. Když má hlavní hrdina jméno, je to většinou jméno obvyklé, které znají jiní spíše druhové označení o Jeník a Maenka. V pohádkách nemá jméno ani nikdo jiný, rodiče jsou bezejmenní. Je to proto, aby se usnadnily procesy identifikace a projekce. Naopak v mýtu jsou jména jedinečná, kromě ústředních hrdinů se obvykle dozvídáme i jména jejich rodičů i ostatních postav. Mýty ukazují ideální osobnost, která koná na základě požadavků Nadje, kdežto pohádky zobrazují celistvost Já, které je svolné s plněným uspokojením pudových potřeb na jeho Ono. Proto je tak patrný rozdíl mezi pronikavým pesimismem mýtu a bytostným optimismem pohádek.

Mýty a pohádky, jejichž hrdinové vstupují do příběhu s motivy smrti a znovuzrození, zobrazují nutnou konfrontaci já s nevdomím. Během mytické pouti se Já střetává s různými archetypy kolektivního nevdomí; v důsledku střetu se obnovuje a postupně rozvíjí (Stein, Corbett, 2006). Oba dva směry se tedy dotýkají jak Ono, tak Já a Nadje. Pohádky tím, že pojednávají o obecných lidských problémech, zejména těch, které zamstávají detskou mysl, oslovují spíše pučí Já, podněcují jeho rozvoj a přitom ulevují předvdomým a nevdomým tlakům. Děj příběhu dodává tlakům pudovým tlakům přesvědčivou důvěryhodnost a podobu a

souasn ukazuje, jak je uspokojit v souladu s pořádky Já a Nadjá. Naproti tomu typický mýtus obsahuje pořádky Nadjá, které jsou v konfliktu s jednáním, motivovaným pudovým Ono a s potěbou sebezáchovy Já. A se snažíme, jak chceme, v život nemáme dostat pořádky m Nadjá, v mýtech reprezentovaných bohy. Obyčejný smrtelník je příliš slabý a křehký, než aby obstál jejich výzvám. Za podlehnutí pořádky m Ono však musí hrdina strávit trpět, a to dokonce i v případech, kdy vůbec netuší, že selhal (ukázkový je například mýtus o Oidipovi).

Mytologické hrdinové ztvární výborné vzory pro vývoj Nadjá, ale pořádky, které ztvární, jsou tak přesné, že dítě od prvních nezkušených pokusů o dosažení integrace osobnosti odradí. Zatímco mytický hrdina zařazuje proměny vedoucí k věčnému životu v nebi, hlavní postava v pohádce flíje i nadále – ať už radostně na zemi mezi námi (mnohé pohádky často končí v touze, že hrdina mohl být flíje, pokud nezemřel). Toto opravdové lidství dítěti říká, že ať je obsah pohádky jakýkoli, jedná se jen o fantazii, o lidské naději a strachy. Koneckonců předkládané problémy jsou docela běžné – sourozenecká žárlivost u Popelky, nástrahy dospívání v červené karkulce apod. Výsledkem zkoušek a utrpení v pohádkových příbězích je obyčejný a – ať už pozemský život. Právě toto způsobuje zásadní rozdíl mezi veprostupujícím pesimismem mýtů a životním optimismem pohádek, a když jsou si jinak velmi podobné (Bettelheim, 1994).

Mnoho autorů psychologů poukazuje na velkou podobnost mezi pohádkami a sny. Přestože sen není žádný literární žánr, považují za nutné stručně uvést základní rozdíly a podobnosti mezi těmito dvěma útvary. Pohádky a sny mají často stejnou strukturu, oboje jsou produktem nevědomí a pomocí obrazů vykreslují interakce mezi vnitřním a vnějším. Typický sen i pohádka má stejný jako klasické drama tři části, je-li mohou být označeny jako expozice, zápleтка, vyvrcholení a řešení (Jung, 1948, in: Stein, Corbett, 2006). Pohádka se podobá jako sen zabývá protiklady a kontrasty, je nelogická, má manifestní i latentní význam, využívá symboliku a rozlišuje chápání reality. Je dramatizovanou formou exprese, je-li obsahuje jak prvky kulturní, tak prvky sexuální, rozpoznání, je zábavná, využívá mechanismy substituce, nahrazení, hodnocení atd. (Schwartz, 1956, in: Coulacoglou, 2009).

Sen jakožto osobní mýtus i útvar, obsahující mytologické a archetypické motivy, nás spojuje jak s našimi životními historiemi, tak s lidstvím obecně. Tento typ snů nám zůstává ve vzpomínkách, které bychom si vzájemně sdílíme a které nám dávají pocit vlastní identity i

na této snové úrovni. Zároveň nám ukazuje, v jakých velkých souvislostech se pohybují naše flivoty. Sny nabízí novou perspektivu, z níž můžeme vidět naše aktuální obtíže, přicházíme s novými možnostmi řešení, vzbuzují naději, která dává odvahu lít a pomáhá akceptovat budoucnost (Kast, 2000).

Sny jsou smysluplné, nebo obsahují určité poselství. Jsou důležitým výrazem našeho vnitřního flivota, jsou smysluplným a významuplným projevem naší duševní činnosti (Fromm, 1999). Přes výrazné podobnosti s pohádkou se však v mnoha ohledech liší. Například splněné přání se ve snech objevuje spíše skryt, zatímco v pohádkách je vyjádřeno přímo. Zatímco sny jsou výsledkem převážně vnitřního napětí a aktuálních problémů, které nás suflují, pohádka nám nabízí úlevu od všech tlaků, navrhuje řešení a dává naději na dobrý konec. Sen nemáme ve své moci, jeho kontrola je možná nanejvýš na nevědomé úrovni. Naopak pohádka je produktem obecného vědomí a vědomých obsahů vyjádřených v domou myslí. Odpovídá vědomým i nevědomým požadavkům většiny lidí (Bettelheim, 1994).

1.4 Historie vyprávění a výzkumu pohádek

Pohádky jsou staré jako lidstvo samo, různé příběhy se vyprávěly od nepaměti. Byly součástí různých rituálů nebo si jimi lidé jen krátili svůj volný čas. Někde byly vyprávěny spontánně a přitom mnoha příležitostech, někde bylo jejich vyprávění spjaté s předem danými pravidly, například Íránci v Beludžistánu nesměli vyprávět pohádky ve dne. Báli se totiž, že by je poslouchali démonové, kteří by se na ně pro pohádky zlobili. V noci však démonové spí a nic nemohou slyšet. (Stanovský, 1968).

Ačkoli se pohádky objevují už v předantických kulturách, až do novověku nebyly předmětem autorského a sbíratelského zájmu. Informace o písemně nefixovaných příbězích proto známe pouze zprostředkovaně díky torzovitým otiskům v umělé literatuře (Mocná, Peterka a kol., 2004). První písemné záznamy nacházíme tisíce let před Kristem ve starém Egyptě a velmi zajímavá je skutečnost, že základní motivy jsou velmi podobné těm současným. Badatel W. Schmidt dokonce tvrdí, že určité pohádkové témata sahají bez změny až do doby 25 000 let před naším letopočtem (von Franz, 2008).

Po většinu své historie se však pohádkové příběhy předávaly ústní formou. Jejich převod můžeme sledovat až do prvních společností, jejichž myšlení bylo založené na animismu (víra

v existenci nadpřirozených sil ovlivujících neviditelné prostředí a přirodu (Akademický slovník cizích slov, 1998) a manismu (víra v úzké spojení duše země s pozemskými přírodními rodinami a celého rodu). Víra v ovlivněnou přirodu, v duši země s pozemskými a v kouzelnou moc slova je považována za trojí skupinu představ významných pro vytváření látkových osnov v nejstarších pohádkách (Horák, 1960).

Pohádkové motivy rovněž prostoupily vládní styly literatury a odrážely typické mínění reality a fantastičnosti vládního slova. Na své pouti lidovým podáním tedy přejímá pohádka námět a podrobnosti z různých dějinných období a kultur. Nové motivy nepoužívá s ohledem na historickou věrnost, ale volně spojuje staré s novým. Tím se vysvětluje rozmanitost pohádek po stránce obsahové a roznorodost co do předmětu jednotlivých témat.

Na našem území byly pohádky v ústním podání od pradávna, avšak ojedinělé doklady jsou o nich zachovány až v literárních památkách od 14. století. S rozvojem knihtisku se k nám ve větší míře dostaly i přiblížením z okolních zemí (volně dle Horáka, 1960).

V český zájem o pohádky se začal více rozvíjet až v 18. století, první pokusy však registrujeme zhruba od 16. století v Itálii, kde se pokoušely projevovat snahy o ucelené a samostatné zpracování folklórních pohádek, jež by z nich učinilo integrální součást umlecké literatury. Z poloviny 16. století je dochován cyklus zábavných novel *šLíbezné noci*, z nichž nejznámější je převyprávěním kouzelných pohádek, o necelých sto let později vyšla první samostatná sbírka lidových pohádek s důrazem na mravní ponaučení pod názvem *šPentameron*. Touto sbírkou se inspiroval ve Francii Charles Perrault, jenž v roce 1697 vydal soubor *šPohádky mé matky Husy*. Svým zpracováním se snažil pohádku přizpůsobit klasicistnímu ideálu vysoké literatury (Mocná, Peterka a kol., 2004). Charles Perrault je pokládán za předchůdce moderního sběratele pohádek (Lufík, 1944).

Nový vztah k folklorní pohádce přinesla generace romantik, kteří ve folkloru jako takovém objevují jeden z pramenů poznání šduše národa (Mocná, Peterka a kol., 2004). Zakladatelskými osobnostmi jsou bratři Grimmové, jejichž sbírka z počátku 19. století byla velkým impulsem pro výzkum a různé srovnávací studie, v kterých autoři hledali stopy pohanského mýtu (Horák, 1960). Pohádky bratří Grimmů jsou na rozdíl od starší barokní a klasicistní produkce výrazov drsnější a syrovější, dominuje v nich plebejské prostředí a lidové citlivost. Směřují již k důstojnějšímu tónu i obsahově od jejich éry se pohádka stává součástí důstojné literatury (Mocná, Peterka a kol., 2004).

V našich zemích je sbírka pohádek a ústní lidové slovesnosti spojen především s národním obrozením, inspirovaným herderovským kultem folkloru jakožto zdroje národní svébytnosti. Jedním z prvních sbíratelů byl Václav Krolmus, následovali rychle další o něm nemůžeme opomenoutinnost K. J. Erbeny, B. Němcové (oba dva výchozí podání vypravěsky upravují), J. F. Hrušky, B. M. Kuldy, J. T. Kubína a jiných. Pohádky se samozřejmě sepišovaly i v dalších slovanských a evropských zemích.

Silný dojem udělal obrovský počet opakujících se motivů, což mělo samozřejmě za následek další vdecký zájem, který se pokoušel vysvětlit tuto skutečnost. V té době neexistovala žádná hypotéza o obecném kolektivním nevdomí nebo o obecné lidské psychické struktuře. Říční badatelé se snažili najít a dokázat, že pohádky pocházejí z jednoho místa (např. z Indie, Babylonu apod.), odkud se rozšířily dále do Evropy (von Franz, 2008). Tato teorie, která se nazývala mytologická a jíž zastávali i bratři Grimmové, interpretovala pohádky a jiné vtvory jako důdictví dávné předekeskanské víry a pozůstatek univerzálního indoevropského mýtu z dávných dob (Slovník literární teorie, 1984).

Pozjištění, že mezi pohádkami a středověkou literaturou existují význačné shody, se zhruba od poloviny 19. století formuje teorie migrace, jejímž předpokladem bylo přesídlení, že látky putují z místa na místo a od národa k národu prostřednictvím ústního předání nebo psané literatury (Lufík, 1944). Tuto koncepci dále rozpracovala tzv. finská škola, jež se snažila zjistit převodní tvar látky. V této snaze vyvinula geograficko-historickou metodu detailního šlvivologického srovnávání různých variant v jejich časové posloupnosti (Mocná, Peterka a kol., 2004), v jejímž důsledku shromáždila velký soubor literárních i ústních variant různých vyprávění a analyzovala je na jednotlivé motivy o v tom je spatřován její největší přínos.

V 19. století byly provedeny i etné antropologické výzkumy primitivních národů a byly sbírány jejich slovesné projevy. V tradicích těchto národů byly zjištěny mnohé shody s tradicemi evropských kultur, což vedlo k tezi o polygenetickém vzniku pohádek a vtvování tzv. antropologické (i etnologické) teorie. Ta vycházela z názoru, že analogické představy a poetické obrazy vznikají z všeobecné jednoty lidského ducha, z psychické identity všech ras, národů a jednotlivců (Lufík, 1944; Slovník literární teorie, 1984).

Postupně pronikalo v domí, že monogenetické a polygenetické pojetí nestojí proti sobě, ale navzájem se doplňují. Jednoduché, elementární analogické představy a útvary vznikají

nezávisle, kdežto shody složitějších útvarů jsou výsledkem přímého styku a sdílení (Slovník literární teorie, 1984).

Na počátku minulého století s rozvojem freudismu a hlubinné psychologie se rozšířila i tzv. metoda psychologická, jež tvrdila, že pohádky vznikají ze snového života (Lufčík, 1944). Tato hypotéza se však objevila již na konci 19. století, když badatel Ludwig Laistner tvrdil, že základní motivy pohádky a místní pověsti pocházejí ze snů (von Franz, 2008). Plně však byly tyto myšlenky rozvinuty až v učení švýcarského psychologa C.G. Junga, jenž v pohádkách studoval obsažené archetypické motivy a základní vzorce vývoje, které se rozvíjejí a realizují skrze lidské vědomí (Stein, Corbett, 2006). Archetypem pak Jung rozuměl jádra prapůvodních představ spojených s přirodními jevy a tendence nabité silným emocionálním obsahem (Drapela, 1997). Dle analytické psychologie C.G. Junga jsou pohádky nejistšími a nejjednoduššími výrazem kolektivního vědomí psychických procesů, nebo zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě. V takovém istém tvaru mohou archetypové obrazy poskytnout výborný návod k porozumění procesům odehrávajících se v kolektivním vědomí (von Franz, 2008).

V průběhu 19. století pohádka postupně zaujímala jedno z předních míst formující se literatury pro děti. Na přelomu 19. a 20. století se pohádkové knihy staly velmi úspěšným obchodním zbožím. Nová forma vládnoucí autorská pohádka se stále z etelny ji odpoutává od tradičních syfletů, motivů a kompozičních postupů tradiční kouzelné pohádky. Česká autorská pohádka minulého století přiblížuje tradiční pohádkový svět prostředí moderní civilizace; poliduje nadpřirozené bytosti a vnáší do vyprávění humorný náhled. V 60. letech minulého století dominuje vládnový typ moderní pohádky a tzv. nonsensové pohádky, zdrazující specifické vlastnosti vnímavosti, netradiční obraznost, absurdní humor a jazykovou hru. S rozvojem filmového průmyslu začínají vznikat první kreslené a loutkové seriály a filmy, známé filmové adaptace klasických pohádek, díky soustavné medializaci se pohádky dostávají i do rozhlasu. Na rozdíl od jiných vládních pohádkových produkce nestagnuje.

Úsilí o aktualizaci pohádkového vládního provázely i tzv. boje o pohádku, jež u nás kulminovaly v první polovině minulého století. Některí odborníci kritizovali zálibu lidových pohádek v iracionalitě, krutosti a feudální ideologii. Proti snaze zpochybnit výchovnou hodnotu pohádky se však prosazuje esteticky a psychologicky adekvátnější stanovisko,

oce ující její nezastupitelný význam pro duševní život dítěte (Mocná, Peterka a kol., 2004). Významu pohádek pro děti je věnována celá následující kapitola.

2 Význam pohádek pro vývoj dítěte

V průběhu minulého století probíhala bouřlivá diskuze mezi zastánci a odpůrci pohádek pro výchovu a vývoj dětí. Pohádka byla hodnocena záporně kvůli své nereálnosti, fantastičnosti a hrůzostrašnosti jako přelitek dávného výkladu světa (Červenka, 1960). Naopak pozitivci hájili pohádky jako výraz lidové filozofie a umělecké dílo snadno přístupné dětem.

V současné době převládají v této kladné ohlasy a uznání významu pohádek pro vývoj dítěte. Pokusme se tedy uvést některé argumenty. Detský psycholog Václav Mertin (2004) tvrdí, že děti mají rády skutečné i fiktivní příběhy, v nichž se prolíná reálný život s fikcí. Kromě základních charakteristik pohádek (jasné oddělení dobra a zla, nekomplikovaný příběh, –astný konec atd.), jež jsou atraktivní pro dětského posluchače a které jsme zmínili v první kapitole, klade nejvýrazněji na speciální špohádkovou atmosféru. Při vyprávění je totiž dítě blízko nás, v bezpečí, nic je neohrožuje a je mu dobře.

Vzájemný kladný vztah vypravěče a posluchače zdrazuje i Michal Černoušek (1990), jenž tvrdí, že pohádka je výtvar slovesné kultury, útvar, který flíje vyprávěním a nasloucháním. Ve vyprávění blízké osoby je přítomno její lidské srdce a pohled očí, který proniká do nitra duše dítěte –to nelze nahradit ničím jiným. ŠCo jde od srdce, do srdce i proniká (Streit, 1992).

Jako věčná velká umělecká díla pohádky jsou také těmi pouující. Jejich typickým znakem je to, že promlouvají přímo k dětem. Věchny děti bez ohledu na jejich intelektové schopnosti preferují lidovou pohádku před všemi ostatními vyprávěními (Bettelheim, 1994). Pohádkou začíná tená ský vývoj dítěte; jedná se o jeden z prvních uměleckých útvarů, s nímž se dítě setkává. S jeho pomocí máme těžit jazykový cit dítěte, rozvíjet slovní zásobu a podnecovat jeho zájem o další literaturu. Když budeme pohádky správně vyprávět, bude je později i dítě správně číst a jeť později zase přerávát dál svým dětem. Pohádkami lze duševně posílit a šzocelitě citlivější děti, zatímco ty s šhročí k flířím máme vnitně naladit na jemnější a mluví notu (Streit, 1992).

Kromě toho máme pohádky plné i významy výchovné, poznávací a vzdělávací. Pohádky sahají hluboko ke kořenům lidské moudrosti a vynášejí je na povrch prostými slovy a obrazy. Jejich poslouchání působí bezprostředně na vnitřní citový život dítěte. Podněcuje představivost a zvědavost dítěte, čímž napomáhají rozvoji inteligence a kognitivních funkcí, rozvíjejí v domě svých posluchačů, řeší si dítě domů různé problémy. Sdílují nové informace mravního a etického charakteru o hodnotách a významech základních mezilidských interakcí. Porozumění u dítěte a posluchače dosahují tím, že dané problémy tlumočí ve srozumitelných, konkrétních obrazech a jasných symbolech. Principy dobra a zla jsou jasně vykresleny v názorných scénách a skutečích a navíc jsou personifikovány v jednoznačně určitelných postavách. Tyto jasné kontrasty usnadňují dítěti porozumění předkládaným skutečnostem (Černoušková, 1990).

Pohádka vyvolává skryté obrazy imaginace v mysli posluchače a podporuje tvořivé myšlení, což to předpokládá především nápady. A jak nápady dostávat se dítěti můžeme? Právě poznáním světa pohádek a jejich příběhů. Pohádky výrazně podnětují fantazii dítěte, nabízí mu rozmanité obrazy a posouvají hranice jeho představivosti. Spřádání fantazií pomáhá dítěti porozumět sobě i ostatním a představit si, jaké následky může mít jeho jednání. Pokud dítěti nabízíme pouze racionální vysvětlení, je zmatené, nebo k tomuto způsobu myšlení je – nedospělo.

Pohádkové příběhy disponují velmi silnou mravní tendencí (takovou nacházíme v jiných literárních žánrech jen zřídka). Hlavním nositelem mravnosti je v pohádce hrdina, který často u posluchače vyvolává touhu stát se takovým jako on (o identifikaci se zmíníme dále). Smysl každé pohádky pak dle Luffíka (1944) spočívá v důjovém vyvrcholení, kdy po obětné expozici, v níž se v hojně míře uplatňují zlé elementy, vítězí s naprostou převahou a jistotou dobro. Především dítě lze dobře vést a vychovávat vhodnými příklady, proto jsou vhodné určité pohádky jako prostředek probuzení morálního citu pro pravdu (Streit, 1992).

Pohádky představují i jakousi pravou kečnou problém. Nepřipravují dítě pro řešení konkrétních problémů, ale jsou jakousi obecnou pravou, naladěním dítěte na určitý způsob uvážování, pravou ke postojům. Ukazují dítěti, jak postupovat kečnou problém, neřekne jak je ve skutečnosti. Mohou modulovat aktivitu i pasivitu, mohou připravit kečnou utváření pravého nebo bázlivého postoje, jednoznačný recept (návod) na řešení problémů však nedávají. Kromě toho podporují v dítěti protiúzkostný postoj, nebo kritické situace vyřadují

rychlou a efektivní nápaditost, a ta se nemůže dostavit, je-li člověk vystaven příliš silnému působení emocí a úzkost vyvolávajících strach.

Jednou z kategorií řešení problémů jsou hádanky, kladené hrdinům v nelehavých situacích. Poskytují v nich citlivost k metaforickému vyjadřování, citlivost k verbálním náznakům, schopnost analogicky myslet, schopnost obrazně se vyjadřovat. Také poskytují možnost, jak rozvíjet myšlení používáním analogií. Na které pohádky také kladou důraz na rozvíjení a dostatečné osvojování paměťových funkcí. Určité věci je nutné si rychle a bezpodmínečně zapamatovat, jinak hrozí rychlý neblahý konec (Bernoušek, 1990).

Téměř každá klasická pohádka řeší vhodným způsobem nějaký dětský problém. Dítě cítí, která z mnoha pohádek odpovídá jeho vnitřní situaci (sám si ono samo neporadí) a na kterém místě mu pohádka poskytuje oporu pro řešení obtížných problémů. Zdá se, že to ale okamžité poznání, které získáme na první poslech. Na to jsou mnohé prvky pohádky příliš cizí a musí být, mají-li oslovit hluboko skryté emoce. Dítě musí slyšet pohádku vícekrát a musí mít možnost o ní přemýšlet, aby mohlo plně využít všechny významy doležené pro poznání sebe a světa kolem něj. Významy pohádek jsou mnohohrstevnaté.

Zdá se, že pohádky výrazně podporují růst ideálního já. Vedle realisticky vykreslených postav nabízejí totiž jako první literární útvary pro děti také ideály a ideální hrdiny. Jde o představu ideálu, tj. toho, jak bychom chtěli vypadat, ale zároveň i o představu toho, co bychom měli dělat a co ne. Pohádkový hrdina je schopen vykonat obdivuhodné činy; pokud se s ním dítě identifikuje, může si ve své představivosti kompenzovat své skutečné i domnělé nedostatky. Jakmile na konci příběhu hrdina dosáhne své pravé identity (a s ní i jistoty o sobě samém, svém těle, životě, místě ve společnosti), není už neobyčejným, ale je spokojený s tím, kdo je a co má.

Neflí za dítě rozebírat realitu a objasňovat ji, musí mít nějaký referenční rámec, dle kterého by ji mohlo hodnotit. Když se tedy ptá, jestli je příběh pravdivý, chce vědět, jestli mu může být nějak užitečný a na čem může být jeho porozumění i mu sděleného (Bettelheim, 1994). Svět dospělých je pro děti příliš složitý a chaotický, proto potřebují jeho smysluplnou interpretaci a jedním z těchto prostředků je i pohádka. Děti totiž chápou svět v jiných dimenzích neflí dospělí; myšlení předkoláka je velmi obrazné, konkrétní, synkretické a animistické, pro dítě není problém kohokoli a cokoli oživit i jedním mávnutím kouzelného proutku od základ změnit nepřijemnou skutečnost. Svět dospělých je pro dítě komplikovaný

a složitý labyrint, jenž musí být srozumitelně proveden na cestě k chápání; možná proto vznikly pohádky o aby přemostily propast mezi dětstvím a dospělým způsobem uvažování.

Dle Kernoučka (1990) představuje klasická pohádka jakousi dětskou psychologii v kostce. Přináší dětem totiž dědičné psychické podněty, nebo jim předkládá významy různých životních problémů, které děti musí během svého vývoje individuálně vyřešit. V klasických pohádkách se objevují odpovědi na to, které základní potřeby dítěte, jako například vztah k rodičem, vztah k sourozencům, potřeba poznávání mezilidských vztahů, potřeba zvládnutí strachu atd. Tím nabývá pohádka i dalšího významu o terapeutického o odpovídá na úzkostná traumata, která děti mohou prožívat, a poskytuje jim vodítko, jak se v takových citových problémech orientovat. Co je však v tomto ohledu nejdůležitější: pohádky předkládají optimistické vidění světa, končí šťastně, což je pro duševní rozvoj dítěte velmi cenné.

Pohádky ve své velké rozmanitosti tvoří jedinečný psychologický soubor terapeutické hodnoty, který je nenahraditelným průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity. Každá pohádka se dotýká jiných složek psychického vývoje. Její vyprávění směřuje k sjednocení protikladů, k usmiřování protichůdných sil, k dosažení celistvosti. Tím pohádka připravuje základ pro pozdější stavbu celistvé, integrované osobnosti dospělého člověka (Kernouček, 1990).

Podobným způsobem hovoří i Bettelheim (1994), který se na problematiku pohádek dívá skrze psychoanalytické brýle. Symboliku pohádek rozebírá na třech úrovních: 1. Na první z nich postavy reprezentují klíčové osoby v životě dítěte jako například rodiče a sourozence. 2. Na druhé úrovni symbolizuje postava část osobnosti (dobré nebo špatné já) a na 3. je zástupcem vnitřních psychických procesů (id, ego a superego). Tak vypadá psychoanalytický způsob analýzy a interpretace (Shapiro, Katz, 1978; in: Coulacoglou, 2009).

Z uvedeného vyplývá, že pohádkové příběhy mají blízko k nevdomí a jeho procesům. Svoji typickou strukturou vykreslují způsob fungování psyché i její cíle. Z pohledu hlubinné psychologie popisují pohádky individuální procesy v celé jeho komplexnosti jako intrapsychický stětet dvou domén, v domí a nevdomí (Stein, Corbett, 2006). V průběhu času se pohádky neustále formovaly, ať postupně získaly schopnost vyjadřovat zjevné i skryté významy, díky čemuž mohou oslovit všechny roviny lidské osobnosti. Zprostředkovávají dědičné poselství na vdomé, předvdomé i nevdomé úrovni a odpovídají potřebě vývojovému stupni svého čtenáře i posluchače. Promlouvají zároveň k němu v domí i

nev domí, proto se nemusejí vyhýbat rozporům, nebo ty v něm nev domí existují bez potíží pospolu. Tím, že se týkají obecných lidských problémů, především těch, které zamstňávají dtskou mysl, podporují rozvoj pu ícího Já; souasn eliminují p edv domé a nev domé tlaky a nap tí. Jejich p íb h zároveň prop j uje t mto nev domým tlak m d v ryhodnost a ukazuje moflnost, jak je vy e-ít v souladu s pořádky Já a Nadjá.

Psychologické problémy vývoje jsou r znorodé. Dít musí p ekonat narcistická zklamání, oidipovské dilema i sourozeneckou rivalitu, musí se také vypo ádat se svojí dtskou závislostí, utvá ením svého v domí a pocitu vlastní hodnoty, s p íjetím morálních povinností. K zdárnému zvládnutí t chto problém musí dít rozum t, co se d je v jeho v domí i co se odehrává v jeho nev domí. Toto porozum ní nelze dosáhnout racionálním pochopením nev domí, ale tím, že bude p emítat a hloubat nad ur ítými prvky p íb hu, bude vytvá et nové fantazie. U toho se nev domý obsah p evede do v domých fantazií, cofl mu umoflní dále s tímto obsahem nakládat. Z tohoto pohledu mají pohádky nedocenitelnou hodnotu, protože otvírají nové dimenze dtské fantazie, které by se jinak samy otev ít nemohly. A co je je-t d leflit j-í: forma a obsah pohádek nabízejí dít i obrazy, dle kterých m že vytvá et své denní sny a tím dát svému flivotu lep-í sm r.

D leflitost pohádkových p íb h nespo ívá jen v pou ení, jak se správn chovat, nepopisují sv t, jaký je, ani lov ku neradí, jak jednat ó tuto moudrost v sob mají nap . mýty, bajky i náboženství; terapeutický potenciál pohádek tkví v tom, že lov k o p íb hu p emý-lí a pak nalezne vlastní zp sob e-ení problému a porozumí svým vnit ním konflikt m. Pohádky (na rozdíl od jiných literárních flánr) vedou dít k objevování vlastní identity a smyslu flivota; napovídají také, jaké zku-enosti jsou nezbytné pro dal-í rozvoj charakterových vlastností. Dávají nám jistotu, že lov k m že flít dobrý flivot, i když se mu do cesty staví spousta p ekáfek ó ty v-ak lze p ekonat, pokud lov k dosáhne pravé identity. Pohádky slibují odvážným d tem, že pokud budou mít odvahu pustit se do tohoto boje, p íjdou jim na pomoc dobré síly a pomohou jim dosáhnout úsp chu. Obrazný sv t pohádek lépe než cokoli jiného d tem pomáhá dosáhnout zralej-ího v domí p ekonáním chaotických tlak z nev domí. Pro dít (a nejen pro n) je zneklid ující p edstava, že má v sob síly, které nejsou pln pod jeho kontrolou. Tyto nev domé pochody lze osv tít pouze procesy, jefl promlouvají p ímo k nev domí. Tento ú inek mají práv obrazy vyvolané pohádkami (Bettelheim, 1994).

Nemáme v dětské literatuře, která pohádka je pro dítě v určitém věku ta nejdelší; je na dítě, aby nám to samo dalo najevo tím, že bude na pohádku okamžitě reagovat a bude ji znovu a znovu vykládat. V této chvíli si jedinec bere z této pohádky rozdílné významy dle toho, co zrovna potřebuje a na co je upravena jeho pozornost.

Život a pohádka tvoří jedno. Lidé si myslí, že pohádky jsou hloupost, protože v nich vždy všechno dobře skončí. Často si neuvědomují, že dobrý konec přichází až poté, co nastane nejvážnější tragédie (Janátová, 2007, s.20). Každá pohádka pojednává o určitém vztahovém výseku rodinné struktury, o určité etapě psychického vývoje dítěte a rozuzlením svých zápletek nabízí pozitivní vyřešení určitých vývojových konfliktů, ukazuje cestu, jak je řešit, a nabízí důvěru a optimismus v tom smyslu, že je takto vyřešit lze. Pohádky nabízejí tyto zkušenosti v obecné formě, z níž si může každý brát skutečně každý. Představují tak v životě dítěte i dospělých jakési kouzelné zrcadlo, v němž se odráží život, jeho vznik, vývoj a zánik. Proto mohou obsahovat symbolické odpovědi na témata všechny krizové okamžiky psychického života. Vedle těchto dimenzí obsahují pohádky také informace o archaických vrstvách psychiky, jež nelze poznat pouze pomocí vědeckého přístupu; porozumění pohádkám proto předpokládá vzájemné propojení citu a rozumu (Bernoušek, 1990).

3 Interpretace dvou pohádkových příběhů

3.1 Červená karkulka

Pohádka o červené karkulce vyšla ve sbírce pohádek Charlese Perraulta v roce 1697. Ovšem na které základní prvky tohoto příběhu nacházíme již na kolik století předtím. Existuje mýtus o Kronovi, který polyká vlastní děti, jež přesto vyjdou zázračně nepoškozené z jeho břícha, kde je nahradil tvrdý kámen. Je znám latinský příběh z počátku 13. století, v němž je dívka nalezena ve společnosti vlka. Na hlavu má červenou pokrývku, která je pro ni velmi delší (Bettelheim, 2000).

Přestože nejsou známy žádné psané formy předcházející zpracování Charlese Perraulta, prameny příběhu lze sledovat též v ústní lidové slovesnosti mnoha dalších evropských států. Na které z nich stále existují a liší se od nejrozšířenější verze, kterou publikovali bratři Grimmové (upravili konec verze Perraultovy – viz. dále). Je také možné, že

příběh vychází z velmi podobných orientálních příběhů (on-line, http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cerven%C3%A1_karkulka).

Perraultova verze se na příběhu vyprávění podobá těm, které dobře známe. Dívka je pojmenována dle svého červeného šepku, je poslána maminkou na návštěvu za babičkou, musí jít cestou přes les, kde potká vlka. Vlk by Karkulku nejraději hned sežral, ale bojí se, protože nedaleko odtud pracují děvobručky. Vyzví tedy potřebné informace a nahodí kupec v babiččině chaloupce, v její posteli, když přede tím staženou sežere. Poté, co Karkulka dorazí do cíle, pošťádá ji vlk, aby si lehla k němu do postele. Následují známé otázky pro nepronášených o očích, uších a zubech, na což vlk Karkulku spolkně. Příběh končí, vlk je zde vítězem a šťastným happy end se nekoná (on-line, http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cerven%C3%A1_karkulka). Pohádka je tak zbavena momentu úniku, vysvobození a útěchy. Nejedná se o pohádku a Perrault ji také jako pohádku nezamýšlel. V jeho povídkovém podání na konec připojil několik verší, v nichž hezké dívky varuje před tím, aby kdekoho poslouchaly; jinak se nemají divit, že je dostane vlk a sežere je. (Bettelheim, 2000).

V 19. století příběh upravili bratři Grimmové, když pozmenili Perrault v konec (zveřejnili dokonce dvě verze). Obě dvě mají – šťastný konec; v té známější jsou dívka i babička zachránny lovcem a vlk je po zásluze potrestán.

Kromě výše zmíněného Perraultova varování před sdílností k neznámým mužům se objevují i další interpretace příběhu. Velká část z nich popisuje červené šepce sexuální význam. V některých interpretacích je pohádka vykládána jako varování před nucenou prostitucí, o červený plátek byl v 17. století typickým znakem lehké fleny. Jiné výklady nahlíží na pohádku jako na příběh pohlavního dospívání. V tomto případě červená šepka symbolizuje menstruační krev a vstup do puberty (případně panenskou blánu), temný les je pak odkazem na flenství. Vlk se tedy stává hrozbou pro dívčino panenství. Antropomorfizovaný vlk symbolizuje muže, který může být svůdníkem, milencem i násilníkem.

Existuje též interpretace, která uvedenou pohádku považuje za odraz slunečního mýtu. Červená šepka pak reprezentuje jasné slunce, je-li pozděno temnou nocí (vlkem) a znovu neporušený další den vychází (on-line, http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cerven%C3%A1_karkulka).

Erich Fromm (1999) považuje symboliku pohádky O červené karkulce za jasnou a z etelnou. Červená epika je symbolem menstruace a malé dívky se stává zralou ženou a je konfrontováno se svou sexualitou. Výstraha šnasejít z cesty je z etelné varování před ztrátou panenství. Vlk se pokouší Karkulku svádět tím, že ji ponouká k trhání květin pro babičku. Tím, že vlk dívku na konci příběhu spolkně, je vlastně mufl symbolizován jako bezohledný a lstivý zvíře a pohlavní akt je vylištěn jako kanibalistický čin. Takové zobrazení považuje Fromm za výraz hlubokého nepřátelství vůči muflům a sexualitě. Tato nenávisť je v závěru pohádky ještě vystupňována. Nadřazenost ženy spočívá ve schopnosti родit dítě a vlk je zesměšněn právě tím, že je ukázán, jak se snaží hrát roli tichotné ženy (ve svém těle má flivou bytost). Karkulka mu však do břícha nastrká kameny, symbol neplodnosti, a vlk umírá. Pohádka O červené karkulce dle Fromma pojednává o konfliktu mezi muflm a ženou. Je to příběh triumfu ženy nenávistí jících muflů.

Je nepochybné, že červená barva hraje v pohádce významnou roli. Příběh by se jistě odvíjel úplně jinak, kdyby pojednával o Zelené nebo Modré karkulce. Červená barva je výrazem flivotní síly, aktivity a optimismu, ovšem symbolizuje také krev, sexualitu, vále a provokaci. Můžeme se tedy domnívat, že červená karkulka je dívka na prahu dospívání, v níž se probouzí dítmající sexualita, na níž dle Bettelheima (2000) ještě není dostatečně zralá.

Zcela v odlišném světle vidí Karkulku Carina Coulacoglou (2009), autorka Testu pohádek. Ta tvrdí, že i přes svůj šbarevný vzhled je Karkulka obyčejné dítě a o naivní, neposlušné a hravé. Dívka (a nejen jím) je oblíbená proto, že přestože je slušná a poestná, podlehně pokušení. Coulacoglou se domnívá, že hlavní symbolika pohádky se netýká sexuálních konotací, ale především dívčinými pocity separační úzkosti a archaického strachu reprezentovaného vlkem.

Je však třeba říci, že v této interpretaci bere v úvahu sexuální podtext, proto se jím budeme podrobněji zabývat. Vyjdeme z předpokladu, že červená Karkulka je dívka na prahu dospívání a její příběh zobrazuje rovinu afektivních problematických vztahů mladé slečny k muflskému pohlaví. Maminka a babička, další flenské postavy v pohádce, jsou popsány realisticky, není nutné je halit do převleku macech a jeffibab (jako například v pohádkách O Popelce nebo O Sněhurce), nebo hlavním tématem je problém vztahu dospívající dívky

k maskulinitě, k dozvukům dřívešního vztahu k otci a k náznakům budoucího vztahu k muži (Černoušková, 1990).

Příběh se odehrává v prostředí lesa, který není vnímán jako hrůzný a strašidelný jako například v pohádce O Perníkové chaloupce. Karkulka se zcela dobrovolně a bezstarostně vydává na procházku s určitým cílem, která vede zalesněným terénem.

V lese potkává Karkulka vlka. Opatřuje se měřítkem dohadovat, proč je to právě vlk a ne třeba medvěd nebo kanec. Personifikace vlka má své historické opodstatnění jednak ve staleté zkušenosti prostého lidu se smečkami vlků, kteří ničili jejich stáda, jednak v předvedeckých zkušenostech při poznávání lidské psychopatologie. Stejnou koncepcí myšlení totiž v rámci předpsychiatrického vědění jednoznačně uznávalo kategorii tzv. lykantropie člověka ve vlka. Lykantropie byla jednou z uznávaných forem deliria, příslušnost a poukazovala obrazně na člověka ve vlka i obecně hovořila o metamorfóze člověka ve zvíře vůbec. Lidské vlastnosti jsou vlastně projekcí nemorálních lidských dispozic. Lykantrop, člověk duševně zmrzačený, nebyl schopen racionálně kontrolovat svoji pudovou pohnutost a své instinkty (Černoušková, 1990).

Carina Coulacoglou (2009) vidí ve vlkovi symbol úzkosti a zničení. Z hlediska svého symbolického významu může být dle Thomase (1989, in: Coulacoglou, 2009) porovnán k postavám macechy a obra. Je chytrý a prolhaný jako macecha a zároveň má kanibalistické choutky jako obr. Podobně jako obr ztělesňuje vlk v dětské asociální a nevděčné, je zobrazením Id.

Psychoanalytické interpretace popisují vlka v pohádce O červené Karkulce jako symbol sexuality ve své nejprimitivnější podobě. Bettelheim (1976, in: Coulacoglou, 2009) považuje vlka za ztělesnění nebezpečí oedipovských pocitů.

Poněkud odlišně vidí vlka jungiánští psychologové. Dle Vereny Kastové (1995, in: Coulacoglou, 2009) symbolizuje vlk primitivní část charakteru Karkulky, tu instinktivní část jejího já, kterou ona popírá. Tato Karkulka je agresivní, náruživá, impulzivní a nedbalá svých povinností.

Na druhé straně má však vlk (i přes věchné nebezpečí, která představuje) také netajuplnou, skoro zvrácenou pitařlivost (Černoušková, 1990). Tím, že se v Karkulce začíná ozývat pubertální erotické chvění, začíná touřit po šelvičovi, o němž když je tato touha rychle

zatla ena do nev domí. Vá-e a touha se projevují tak, že je lov k n kam puzen zvlá-tní silou, jejíž zdroj si není p íli- v dom. V ur íté interpreta ní rovin to skute n vypadá, jako by Karkulka po vlku opravdu toufla. V n kterých verzích (nap . Perraultov nebo brat í Grimm) se dívka po p íchodu do babi ína dome ku dokonce svlékne a ulehne k vlkovi do postele. Stejn tak i vlk toufí po Karkulce ó kdyby m l opravdu jenom stra-ný hlad, mohl ji seflrat rovnou v lese. Ale on to neud lá hned, protože ji je-t p ed tím chce šdostat do posteleš (Bettelheim, 2000).

I kdyfl v t-ina d tí neví nic o flivo í-ích, z nichfl jeden p í sexuálním aktu hyne, v d tské v domé i nev domé mysli jsou tyto destruktivní konotace docela flivé. Práv pro toto zvlá-tní spojení protikladných emocí charakteristických pro d tské pov domí o sexu, je tato pohádka nev dom p ítaflivá jak pro d ti, tak i pro dosp lé, kte í si díky ní vybaví matnou vzpomínku na své vlastní okouzlení sexualitou (Bettelheim, 2000).

P íb h ov-em nezasahuje tak daleko, aby rýsoval rozvoj erotických zku-eností. Naopak upozor uje na nebezpe í vyplývající z hluboké fascinace vlastními pudovými p áními, které mohu jedince zni it; zde tím, že je dívka pohlcena vlkem. Ale i toto nebezpe í je nakonec zaflehnáno, nebo v duchu pohádkového principu kon í p íb h – astn zásahem myslivce.

Postava myslivce je také nabita svoji symbolikou. Myslivci obvykle p edstavují krotitele zví at, tedy temných animálních pud skrývajících se v lov ku. Jsou to ovladatelé agresivity, dovedou zkrotit nízké pudy vyvolávající jak fascinaci, tak úzkost. V p íb hu o červené karkulce p íná-í vysvobození, v-e vrací tam, kde to má být (ernou-ek, 1990).

Myslivec a vlk p edstavují vlastn protich dné polarity muflství. Narativní zápleтка p íb hu se to í kolem r zných aspekt vztahu dospívající dívky k imagu muflství, jefl je v pohádce rozlofleno protich dn ó nebezpe ný sv dce, který seflere babi ku i Karkulku, proti kterému stojí myslivec, p edstavující silnou a pozitivní otcovskou autoritu, zodpov dnost, spásu. V-e se odehrává tak, že se hlavní hrdinka pokou-í prakticky porozum t protikladným muflským sklon m. Získává zku-enosti, které se jí mohou hodit v dal-ím flivot ó potkat vlka v lidské podob , nebo poznat ochra ujícího, oporu poskytujícího myslivce (ernou-ek, 1990).

Podobn vidí skute nost i Bettelheim (2000): vypadá to, jako by se Karkulka snafla porozum t rozporuplnostem v povaze mufl tím, že na vlastní k íi zaflje v-echny aspekty muflské osobnosti ó jednak sobecké, asociální, divoké a ni ívé sklony jeho Ono

(reprezentované vlkem), jednak nesobecké, uvážlivé a ochranné vlastnosti jeho Já (představované myslivcem).

červená Karkulka prošla v příběhu oistou a katarzí. Krátký čas, během níž přebývala v břízce vlka, je univerzálním symbolem druhého zrození, pubertální přeměny dítěte v dospělého jedince. Vzdálená upomínka na fetální stadium lidského plodu před prvním skutečným narozením je v pohádce zobrazena pobytem v břízce, z níž hořší se šíjí ským lezlem myslivce rodí nový život (Černoušková, 1990). To, že vlk nezemře hned po rozlúčení břízky, má samozřejmě také svůj smysl. Pohádka totiž chrání dítě před zbytečnou úzkostí. Kdyby vlk zemřel kvůli tomu, že mu myslivec rozlúčí břízku, posluchači by se mohli bát, že dítě narozené z matčina těla matku zabíjí. Když však vlk skoná kvůli nějakému kameni v útrobě, není třeba mít úzkosti kvůli porodu (Bettelheim, 2000).

Karkulka ztratila dětskou nevinu, když se utkala s nástrahami sídlícími v jejím vlastním nitru a také ve světě, a vyměnila ji za moudrost, kterou mohou oplývat jen šdvakrát zrození. To jsou ti, kteří zvládnou existenční krizi a dospějí navíc k vnitru, že to byla jejich vlastní povaha, jež je do krize uvrhla (Bettelheim, 2000). Tak lze tedy pohádku O červené karkulce interpretovat jako příběh existenční krize pubertálního hledání, na jehož konci stojí nový jedinec, připravený na úkoly dospělého života.

3.2 Snhurka a sedm trpaslíků

Podobně jako příběh O červené karkulce, je i pohádka O Snhurce jednou z nejznámějších. Po staletí je v různých podobách vyprávěna ve všech evropských zemích, odkud se rozšířila i do dalších světadílů. Dnešní podobu mají na svědomí opět bratři Grimmové, kteří upravili italskou lidovou pohádku Šdívka z mléka a krve a nazvali ji Šnhurka.

V dnešní době je však povídku příběh poněkud zkrácen, k němuž přispělo filmové zpracování Walta Disneye v roce 1937. Jednalo se o první animovaný film z jeho dílny a je považován za jeden z nejlepších (on-line, http://cs.wikipedia.org/wiki/Snhurka_a_sedm_trpaslíků).

Bohužel však poněkud odsouvá do pozadí povídku příběh a na scénu přivádí trpaslíky (k nimž se také nejčastěji upírá pozornost dětských diváků).

Trpaslíci byli p vodn anonymními hornickými gnómy (ernou-ek, 1990), kterým se nezda il vývoj do zralé lidské podoby a navfdy ustrnuli na pre-oidipovské úrovni (nemají rodi e, neflení se a nevdávají, nemohou mít d ti, jsou asexuální). Jsou pouhým pozadím zvýraz ujícím d leflitost událostí odehrávajících se v p íb hu (Bettelheim, 2000).

V Disneyov p íb hu se v-ak trpaslíci stali nezapomenutelnými individualitami, dokonce poprvé v historii dostali i svoje jméno ó TMudla, Prófa, Kejchal, Stydlín, Rejpal, TMístko, D ímal, navíc kařdý má ve filmu sv j nezam nitelný vzhled a pohyby, aby je divák na první pohled rozpoznal. Stejn jako vzhled trpaslík se také filmová podoba Sn hurky usídlila v pov domí v t-iny d tí i dosp lých; jen málo lidí si ji p edstaví jinak, nefl je její kreslená podoba.

Tak jako ervená karkulka, i Sn hurka nese jméno, které ji ur itým zp sobem charakterizuje. Sn hurka je dívka bílá jako sníh s tvá emi ervenými jako krev a vlasy ernými jako havran i ebenové d evo. Tyto atributy dívky (p edev-ím ervená krev) odkazují na záhadu dvou d leflitých flivotných d j ó zrození a menstruace. Jifl na za átku vypráv ní popisujícího, jak Sn hurka p í-la na sv t, je symbolicky ukázána asociace ervené krve a nevinné b loby. D ti si tak nev domky potvrzují své tu-ení, fle prvním p edpokladem narození dít te je krvácení; bez krve není zrození (ernou-ek, 1990).

Narození Sn hurky je v pohádce vylí eno velmi obrazn . V n kterých verzích se královna píchne do prstu a kapky její krve ukápnou na erstv napadaný sníh, v jiné verzi zanechala ve sn hu krvavé -lép je chudá flena, která m la mrazem rozpraskané nohy. V italské verzi krev neukápně na sníh, jenfl není v Itálii tak obvyklý, ale na mléko, bílý mramor nebo dokonce na tvaroh (Bettelheim, 2000). Dle Marie-Louise von Franz (2008) motiv bezd tného královského páru bývá obecn p edstupn m zázra ného zrození výjime ného dít te. Bezdnost sama pak sv d í o tom, fle bylo p eru-eno spojení s tvo ivým základem psyché a fle mezi hodnotami a idejemi kolektivního v domí na jedné stran a temným, flivotodárným základem nev domých archetypových proces prom ny na stran druhé zeje hluboká propast.

Tajemství zrození je tedy v p íb hu p edlofeno celkem realisticky ó dává najevo, fle souvisí s flivotadárnou krví (ernou-ek, 1990). Sn hurka se narodí ze t í kapek ervené krve. Krev je u mnoha národ sídlem du-e a flivota (Lurker, 2005). Po et t i není náhodný, nebo toto íslo je v nev domí nejt sn ji spjato se sexem. Práv trojice hada, Adama a Evy vedla podle bible k poznání t lesnosti. Lidské setkání, shledání mufl a fleny, plodí dít , proto je

trojka znamením flivota a plodnosti (Betz, 2002). V nev domí íslo t i p edstavuje pohlaví, protofle každé pohlaví má t i viditelné znaky ó penis a dv varlata u mufle, vaginu a dv prsa u fleny. íslo t i navíc symbolizuje oidipovskou situaci s hlubokým zaujetím t í lidí pro sebe navzájem v rámci vztah , které jsou víc nejl jen zabarveny sexualitou (Bettelheim, 2000). Trojka je íslo klonící se k harmonii. Zatímco dvojka nechává v ci otev ené, trojka je zavr-uje, klade kone ný bod, iní v c škulatu a správnouo. Trojka odkazuje na dokonalost; teprve to, co lze vyjád it triádou, je uzav ený celek (Betz, 2002).

Sn hur ina matka brzy umírá a na scénu vstupuje macecha. Protofle pohádka o Sn hurce e-í z hlediska vývojové psychologie problém flárlivosti matky na dospívající dceru, bylo nutné, aby jifl na po átku do-lo k nahrazení laskavé maminky zlou macechou ó jinak by v d tech mohly být vzbuzeny p íli- silné emoce a obavy (ernou-ek, 1990). B hem prvních let dív ina flivota se nic dramatického ned je; macecha za ne být zlá afl poté, co Sn hurka za ne vyspívát. Vzhledem k tomu, fle zlá královna je zcela zaujata svoji krásou, která v-ak asem zákonit uvádá, rozehrává se v p íb hu univerzální téma flárlivosti dvou flen (tatínek ve vypráv ní nehraje fládnou podstatnou roli): jedné rozkvétající, druhé stárnoucí.

Macecha je vykreslena jako typický Narcis ó druhé lidi pot ebuje jen k v němu a neustálému potvrzování vlastní jedine nosti a velkoleposti. Proto se také den co den táfle kouzelného zrcadla na svoji hodnotu ó krásu, stejn jako se mytický Narcis zhlífl ve vodní hladin . Zrcadlo hovo í lidským hlasem, je magické, kouzelné, a proto dokáfle uspokojit i tu nejla n j-í a nejnasytn j-í sebelásku. R stem a vyspíváním dít te se cítí ohroflen práv narcistický rodi , protofle to nevývratn znamená, fle stárne. Dokud je dít zcela závislé a je vlastn sou ástí rodi e, nijak jej neohrofluje. Jakmile v-ak za ne dospívát a dosahovat nezávislosti, rodi je za ne zaflívat jako hrozbu a poci uje vlastní ústup ze slávy.

Zlá královna vystupuje v pohádce sou asn na t ech úrovních (Coulacoglou, 2009): jednak je to typická nevlastní matka snaflící se vyrovnat biologické matce a manflelce, dále je to matka, která soupe í se svojí dcerou, a nakonec je to téfl nep átelská arod jnice s nadp írozenými schopnostmi a kouzelnými p edm ty (mluvící zrcadlo).

V p íb hu se dále objevuje mufel (n kdy ztvárn ný jako královský lov í, n kdy jako myslivec), kterého m fleme považovat za nev domé zpodobn ní otce. Oplývá podobnou symbolikou jako myslivec z ervené karkulky ó p edstavuje ochranu a bezpe í, navíc Sn hurce zachrání flivot (stejn jako v Karkulce) místo toho, aby ji usmrtil a p inesl její

vnitrosti, jak píkázala zlá macecha. Kdo jiný nejl otec by se naoko podvolil nadvládu macechy, ale kvli dít ti by se p esto opováfil jednat proti její vli? I kdyfl na první pohled d lá to, co mu p ikáfle macecha, tajn ji klame, nebo straní dce i ó pesn to by si ráda myslela o svém otci oidipovská, dospívající dívka (Bettelheim, 2000); proto lze myslivce považovat za ideáln vysn něho náhradního otce.

Sn hurka nalézá nový domov u trpaslík . Jak jifl bylo e eno, jedná se o pracovitá, asexuální stvo ení, která v p vodním, p eddisneyovském zpracování, mají jen vedlejší úlohu. Tím, fle byli pojmenováni a obda ení odli-nou osobností, do-lo k naru-ení nev domého chápání toho, fle p edstavují nezralý, p edindividuální zp sob bytí, který musí Sn hurka p ekonat. Podobné moderní dodatky k pohádkám zt flují moflnost správn pochopit jejich hlub-í význam (Bettelheim, 2000).

Dle Tolkiena (2003) byli trpaslíci stvo eni z hlíny a kamene v hlubinách Zem (St edozem), jsou silní, nepoddajní, zarytí jako kámen, otuflilí, stálí v p átelství i nep átelství. Obvykle jsou zobrazováni jako podsadití, o-kliví a ásto deformovaní. Jsou zobrazeni výlu n jako mufli, av-ak mufli se zbrfld ným vývojem. Je jim p isuzována hamiflnost a materialistická povaha. Tento zájem pro materialismus a indiferentnost pohlaví sv d í pro pre-oidipální úrove , jak jifl bylo e eno d íve. Jejich malý vzr st a hornická práce (proráflení temných d r) dle mnoha psychoanalytik nazna uje falické konotace (Coulacoglou, 2009).

Trpaslíci jsou v r zných p íb zích nositeli r zných význam , mohou být dob í nebo -patní. V pohádce o Sn hurce nejsou po ouchlí a zlomyslní jako t eba sk ítkové, naopak jsou hodní a pomáhají hrdince vytvo it nový domov. Zajímavé je, fle dle mýt St edozem (Tolkien, 2003) jich bylo na po átku vytvo eno sedm, tedy stejný po et, kolik je trpaslík v pohádce O Sn hurce.

Je to z toho d vodu, fle íslo sedm má samoz ejm také sv j symbolický význam. Vztahuje se k prostoru (symbolizuje sedm sm r prostoru ó centrum, nahoru, dol a ty i nebeské sm ry) i ásomí e (podle Starého zákona byl sv t stvo en v sedmi dnech) (on-line, <http://www.iencyklopedie.cz/ciselna-symbolika/>). Je to integrující cifra, vznikne sou tem trojky a ty ky, dal-ích symboly nabitých ísel. Podle prastarých v domostí krouffilo kolem Zem sedm planet. Jednotlivým dn m v týdnu byla p i azena vldy jedna planeta. Sedmi planetám bylo také p i azeno sedm nebeských sfér, proto je spousta starých staveb sedmistup ových (pyramidy v Babylonu, TMálamoun v chrám v Egypt ád.). V antice byl

lidský život jen na sled sedmiletí, kdy v každém začíná nové období existence a je dosaženo nového stupně. Také cesta duchovního zrání se dělí v sedmi stupních. Mnoho odkazů na sedmi ků lze nalézt v Bibli (Betz, 2002).

V dávných dobách bylo kromě sedmi planet známo i sedm kovů. Každé z nebeských těles pak korespondovalo s jedním kovem: Slunce se zlatem, Měsíc se stříbrem, Saturn s olovem, Jupiter s cínem, Mars se železem, Venuše s mědí a Merkur se rtutí (Bernoušek, 1990). Trpaslíci jsou dlaníci zemí kutající z jejího nitra kovy. Sedm trpaslíků symbolizuje kromě sedmi planet se sedmi kovy také zmíněných sedm dní v týdnu, tedy své každodenní práce. Práce je podstatou jejich života, kutají rudu od rána do večera, neznají odpočinku. Měli by si hurka dobře vybrat, musí si osvojit také své práce; z tohoto hlediska je její pobyt u trpaslíků více než opodstatněný (Bettelheim, 2000).

Hrdinka ztrácí svůj vodní domov a nachází na přechodnou dobu domov jiný. Její osud připomíná touhu odejít někam pryč od svého vodního rodiny. Získává švlastnou domácnost, ve které se stará o trpaslíky a kterou vede sama. Tím se také její vztah s trpaslíky stává reciproční; malí mufli jí poskytnou potřebné, ona zase domácí servis. Přesto Sn hurka tak kromě tématu flárlivosti vyjadřuje i velkou adolescentní touhu uniknout z tlaku starého domova a založit domov nový. Problémem je, že tato touha se objevuje v době, kdy jedinec obvykle ještě není dostatečně zralý a připravený po stránce psychologické a sociální. Nový domov by mladí lidé měli začít hledat tehdy, až se naučí zodpovědnému obstarávání svých povinností a stanou se nezávisle fungující ekonomickou jednotkou. Toto všechno Sn hurka symbolicky provozuje ve svém novém domově u sedmi trpaslíků (Bernoušek, 1990).

Pohádka o Sn hurce má ještě další významný podtext o model zákonitostí erotického dospívání. V přechodném domově je dívka stále ještě v předpubertálním období, avšak už plyne a hrdinka začíná pociťovat sexuální touhu, která byla předtím potlačena (v latentním vývojovém období) a nijak se neprojevovala. S tím se na scéně znovu objevuje macecha, představující v domě potlačené prvky Sn hurčina vnitřního konfliktu (Bettelheim, 2000).

Rozvíjející se sexualita se v rámci psychického proflívání projevuje rostoucím napětím pokušení. Ochota, s níž dívka přes varování trpaslíků opakovaně otvírá stěny (macechy), poukazuje na to, jak jsou tato pokušení blízká jejím niterným tužbám.

V příběhu je pokušení reprezentováno klasickým edem tem o jablkem, symbolem plodnosti a flivota. Plod jabloní odedávna symbolizoval pohlavní touhu a erotiku, například zakázané jablko ze stromu poznání i jablko sváru v eckých bájích, které zap í inilo trojskou válku. Jablko jednodu-e znamená konec nevinnosti (ernou-ek, 1990). Stejn jako tolik jiných symbol je v-ak ambivalentní; p iná-í nejen flivot, ale i smrt (v této pohádce, v eckém mýtu o Persefon aj.). Smrt p inesly i p es zákaz sn dené plody z biblického stromu poznání, který je od st edov ku zobrazován jako jablo (Lurker, 2005).

Sn hurka se dvakrát vymaní nástrahám magických p edm t , cofl odkazuje na situace výkyv adolescentních konflikt ó dívka je dvakrát svedena, ohroflena a zachrán na návratem do p edchozího zp sobu existence v latenci. P i t etím poku-ení v-ak p estane vyvíjet snahu e-ít adolescentní t flkosti návratem k nezralosti.

Pot etí nabízí zlá královna Sn hurce krásné jablko. Aby p ekonala Dív inu podezíravost, rozkrojí jej například jedna p lka je bílá, druhá ervená. Znovu je tak p ipomenuta Sn hur ina obojaká p irozenost; bílá jako sníh, ervená jako krev. Tím, fle sní ervenou, šflivo i-nouž ást, je konec její nevinnosti; její sexuální funkce se probudily k flivotu. Trpaslíci, pr vodci obdobím latence ji ufl nedokáflou p ívést zp t k flivotu (Bettelheim, 2000).

Poz ením jedovatého jablka umírá dít ve Sn hur in t le. Dívka je poh bena do pr svitné, sklen né rakve, kolem nífl poletují t i ptáci ó sova, havran a holubice. Sova je znamením moudrosti, havran pravd podobn symbolizuje sebev domí a holubice lásku. Tím i p íb h kon í ó p íjezdem prince a vysvobozením Sn hurky. Ta s úsp chem proplula bou livou cestou svého dospívání a m fle tak uzav ít celoflivotní svazek s princem (ernou-ek, 1990).

Málo pohádek pomáhá poslucha m rozlí-it fáze d tského vývoje tak p esn jako povídání o Sn hurce. Nejran j-í, zcela závislé pre-oidipovské roky jsou sotva zmín ny, cofl je p ízna né pro v t-inu pohádek. P íb h vlastn pojednává o oidipovských konfliktech mezi matkou a dcerou, o d tství a nakonec dospívání, s hlavním d razem na to, co tvo í dobré d tství a co je t eba k tomu, aby z n j jedinec vyrostl. U í nás, fle dosáhne-li lov k t lesné zralosti, v fládném p ípad to neznamená, fle je du-evn a citov p ipraven na dosp lost p edstavovanou manflelstvím. Je zapot ebí dal-ího vývoje a asu, nefl se vytvo í nová, zralej-í osobnost a jsou integrovány staré konflikty. Dosp losti dosáhneme teprve tehdy, kdyfl vy e-íme vnit ní rozpory a probudí se v nás zralé Já, v n mfl ervená a bílá existují harmonicky vedle sebe (Bettelheim, 2000).

4 Test pohádek

4.1 Seznámení s testem a jeho charakteristika, vznik, administrace, použití

Na symbolickou povahu pohádek poprvé poukázal Sigmund Freud, jeho učením se inspirovali další následovníci, z nejznámějších například C. G. Jung a později Bruno Bettelheim. Freud se často obracel k pohádkám, když chtěl pomoci s interpretací snů; je totiž známo, že obrazný jazyk mýtů a pohádek a dalších útvarů vyvolává stejných symbolism (on-line, <http://www.fairytaletest.com/>). Pohádky se vztahují jak k vnitřnímu, tak k vnějškovému a mohou nám pomoci při porozumění sama sobě i druhým lidem. Z těchto premis vychází i Test pohádek.

Test pohádek (Fairy Tale Test a FTT) je verbální projektivní metoda určená pro děti ve věku 6 až 12 let. První verze vznikla v letech 1989 až 1993 v rámci disertační práce na univerzitě v anglickém Exeteru a byla ověřována na vzorku 800 českých dětí. Revize byla provedena v letech 2001 až 2003 a probíhala i restandardizace. Současnost tím byla provedena standardizace testu v Rusku, Číně, Indii a Turecku (Coulacoglou, 2009).

Vznik testu byl inspirován metodou TAT (Tematický asociativní test), úkolem dítěte však není samostatné vytvoření příběhu jako v TAT, jež může být zvláště pro menší děti obtížné a frustrující. Dítě odpovídá na otázky týkající se dvou dobře známých pohádek o červené karkulce a Sněhurce (Čižan, Krejčíková a kol., 2006).

Hlavním důvodem vytvoření testu byla snaha poskytnout klinickým pracovníkům psychometricky relevantní nástroj, který by hodnotil více osobnostních proměnných. Cílem testu pohádek v nejširším slova smyslu je postihnout osobnostní profil jedince a získat informace nejen o izolovaných vlastnostech osobnosti, ale i o jejich vzájemných vztazích; Skrze odpovědi můžeme lépe poznat a porozumět vnitřnímu životu jedince, jeho pocitům, přáním a touhám a zároveň získat rámec, jímž lze nahlížet dynamiku vývoje osobnosti (Coulacoglou, 2008).

Podstata testu je založena na asociacích mezi pohádkami a vnitřními procesy. Teoreticky vychází z psychodynamických teorií, opírajících se o fungování ega a vztahu k objektu. Pohádky, které FTT vyvolává, obsahují témata jako láska, žárlivost, agrese a násilí, sexualita, narcismus, oidipovské pocity, vztah dítěte k matce, odmítnutí, smrt a znovuzrození atd. V porovnání s podobnými testy se liší v několika aspektech (Coulacoglou, 2009):

- Podnetové kartičky. Děti jsou najednou předloženy i obrázky (namísto jednoho) a je mu položen otázka místo toho, aby samo vymýšlelo nějaký příběh. Vymýšlení příběhu může být frustrující, zvláště pro děti stydlivé nebo s nedostatečnou fantazií. V FTT již příběh existuje, dítě se rozvzpomíná jen na některé jeho části.
- Hodnocené parametry. Zatímco ostatní podobné testy se zaměřují spíše na postavení rodinných vztahů a interpersonální situace, Test pohádek hodnotí velké množství osobnostních proměnných.
- Skórování. Instrukce týkající se skórování jsou jasné, navíc je manuál doplněn o řadu konkrétních příkladů.

Stejně jako všechny jiné diagnostické metody má Test pohádek svoje výhody i nevýhody. Autorka metody je shrnuje takto (Coulacoglou, 2008):

Výhody FTT:

1. Umožňuje hodnotit širokou škálu osobnostních proměnných, což poskytuje globální pohled na osobnost dítěte.
2. Hrová povaha testu je pro děti vhodná; speciálně pro ty, které jsou nějakým způsobem inhibované.
3. Test může být administrován i dětem s omezenými verbálními dovednostmi, protože dítě odpovídá jen na konkrétní otázky.
4. Díky charakteru testového materiálu může být test zadáván dětem z rozdílného sociálního a kulturního prostředí.
5. Je vypracován kladný skórovací systém, dle kterého lze hodnotit jednotlivé odpovědi.
6. Odpovědi reflektují též značnou část obranných mechanismů dítěte.

Nevýhody FTT:

1. Některé děti nemají pohádky rády a nezajímají se o ně, což může vyústit v nepřesné, vágní i stereotypní odpovědi.
2. Administrace testu musí být provedena velmi pečlivě a nesmí trvat více jak jednu hodinu.
3. Examinátor, který interpretuje Test pohádek, musí být obeznámen s psychodynamickými vývojovými teoriemi a principy a s psychoanalytickou interpretací pohádek.

4. Nejl je dítě testováno, mohl by znát pohádky o červené karkulce a o Sněhurce a sedmi trpaslících. (Podmínka je to dítě ležít, ne však nezbytná.)
5. Určení figury, s níž se dítě identifikuje, může být v případech vyobrazení Jeřábky i Obra obtížné a namáhavé.

Test se skládá z 21 karet, sedmi sad po třech vyobrazeních. Každá karta má na zadní straně své číslo dle pořadí, v jakém je dítě předkládána v rámci sady. Prvních pět sad je zobrazením těchto pohádkových postav: Karkulky, Vlka, Trpaslíka, Jeřábky a Obra. V šesté a sedmé sadě jsou znázorněny tři různé situace z pohádky o červené karkulce (6. sada) a Sněhurce (7. sada). Každá sada představuje různé témata a konflikty (Coulacoglou, 2009):

červená karkulka o konflikt mezi autonomií a podřízeností vůči autoritě, self-image, sexuální pocity, separační úzkost, zpočátku, jak se vypořádat s nebezpečím; Vlk o konflikt mezi kontrolou a uvolněním vlastních impulzů, struktura superega, orální potřeby, dominance; Trpaslík o strach z potenciálního ohrožení a nejistoty, afektivní potřeby, zvládání nebezpečí, self-image; Jeřábka o vztah matka o dítě, narcistické pocity, sourozenecká rivalita, oedipovské pocity, superego, agrese, dominance a ambice, self-image; Obr o agresivitu, orální potřeby, self-image, sexuální pocity, vztah otec o dítě; Scény z Karkulky o obraz matky, potřebu superega, konflikt mezi potřebou a morálním omezením, separační úzkost, deprese; Scény ze Sněhurky o vztah mezi muflem a fenou, vztah otec o dítě, separační úzkost, konflikt mezi autonomií a poddajností, konflikt mezi osobním zráním a setrváním ve stadiu dítěte.

Každá postava je nakreslena ve třech modifikacích, zobrazuje jinou verzi charakteru pohádkové postavy. Vyobrazení se liší emočním zabarvením a potenci, jehož je dosaženo stíháním výraz obličeje nebo posturou těla. Je tomu tak ze dvou důvodů: 1. Umocnit dítěti prožitek poštění ostych. Zatímco při prvním obrázku může mít problém vyjádřit, co si postava myslí nebo co cítí, při třetím obrázku už by mohl být více uvolněný, proto předpokládáme subjektivněji a významově více relevantní odpovědi. 2. Dětem se líbí, když si mohou vybrat. Možností výběru se testová situace mění v hru. Proces výběru o zejména u dětí o stimuluje afektivní tendence.

Zobrazené postavy mohou patřit do více pohádek; proto jejich pocity a myšlenky nejsou jednoznačné. Byl vlk opravdu tak zlý? Nebo byl jen hladový? Děti prostědnictvím identifikace s postavou do ní projikují své vlastní pocity a myšlenky.

Dvě možnosti ze tří nakreslených se snaží o to, aby co nejvíce korespondovaly s neznámými knižními ilustracemi. Tato varianta není všeobecně známá (Karkulka .2, Vlček .2, Trpaslík .2, Jeřábek .1, Obr .1) a očekáváme od ní, že bude stimulovat originálnější a významově bohatší odpovědi.

Pohádkové scény zobrazují vždy tři různé situace. Scény z červené karkulky byly vybrány tak, aby vylíčily vztah mezi matkou a její dcerou oima Karkulky. Situace ze Snhurky se snaží znázornit nově utvořený vztah dívky s princem, ambivalentní vztah Snhurky s otcem a stabilní a bezpečný vztah s trpaslíky.

Jako u každého jiného testování je důležitým předpokladem kvalitní spolupráce navázání kladného vztahu mezi probandem a examínátorem a vytvoření bezpečného důvěrného prostředí. Čím se dítě cítí lépe, tím jsou jeho odpovědi spontánnější a originálnější a mohou více odhalit jeho nevdomé pochody. Test pohádek se administruje individuálně pouze během jednoho sezení, předložením všech sedmi sad karet trvá v průměru 45 minut, u ostýchavých nebo naopak upovídaných dětí se může protáhnout až na hodinu. Další příbližný půl hodiny až hodinu zabere skórování proměnných a interpretace testu.

Dalším nezbytným předpokladem testování je znalost pohádek o červené karkulce a o Snhurce. Pokud je dítě dobře nezná, je možné testování odložit, dokud se s nimi blíže neseznámí a nebude je mít uložené v podvědomí. Proband nemusí znát žádnou klasickou pohádku, ve které vystupuje obr, pokud si je ovšem v domě základních charakteristik, je-li se k této postavě váží, například je obr velký, silný apod. Na začátku administrace se doporučuje, aby dítě stručně vyprávělo příběh o Karkulce a o Snhurce. Jeho verze se zaznamená na příslušné místo do odpovědného protokolu.

Dítě se postupně předkládá najednou vždy celá sada karet tak, jak jsou oíslovány; obrázky ve zbývajících sadách nesmí proband vidět. Při prezentování jednotlivých sad je zapotřebí zdůraznit klíčovou osobu na obrázku – zde máme tři *červené karkulky*. Co si myslí a cítí každá z nich? Proč? Je důležité, aby dítě pochopilo, na se ho examínátor ptá; je proto možné instrukci zopakovat či upravit tak, aby jí dítě správně porozumělo. Pokud nám není jasná odpověď nebo nechápeme motivy, je-li stojí v pozadí jednotlivých činů, je třeba dítě povzbudit, aby svoji odpověď objasnilo nebo rozšířilo. Proband by měl být na začátku ubezpečen, že žádná odpověď není správná či špatná a že poznámky, které si zapisujeme do záznamového archu, nejsou jeho hodnocením nebo známkováním.

Při popisu scén z pohádky se může stát, že dítě zamění jméno hrdinky a místo o Sněhurce vypráví třeba o Popelce. Pokud se však popis scény shoduje s příběhem pohádky, doporučuje autorka testu nezasahovat. Když však popis dítěte vychází z jiného příběhu než toho, který kartička znázorňuje, je vhodné dítě usměrnit a připomenout mu, o které pohádce se aktuálně bavíme. Takové zmatení a problém soustedit se na konkrétní pohádku může být známkou nějakého problému probanda.

Otázky, které dítěti klademe při prezentování jednotlivých sad kartiček, jsou vytištěny na záznamovém archu. Odpovědi dítěte se zapisují pokud možno doslovně; kromě toho je vhodné zaznamenat všechny reakce, komentáře, zejména poadí kartiček, projevy chování apod., což může být důležité pro pozdější analýzu výsledků a interpretaci testu. Také je dobré poznamenat bodu, od kterého jsou odpovědi dítěte reakcí na doplňující otázku. Můžeme tak snáze odlišit spontánní produkci od dalších odpovědí.

Test je možné použít jako základní techniku klinické diagnostiky, jako nástroj k zhodnocení osobnostního vývoje, hodnocení motivací a tendencí i jako metodu pro srovnávací výzkum. V současné době je především zkoumání využito u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně poruchami učení a lehkou mentální retardací (Coulacoglou, 2009).

4.2 Měření proměnné

V testu pohádek můžeme vysledovat celkem 30 proměnných (Coulacoglou, 2009, s.49 - 64; 2010), které jsou seskupeny do čtyř kategorií. Tyto proměnné dosahují dle českých norem průměrných hodnot 8 až 18 bodů, jejich skórování je různé (viz. tabulka 1). Mezi nejčastěji skórované proměnné patří Pízpůsobení se obsahu pohádky, Strach z agresivity, Orální potřeby, Anxieta, Ambivalence, Agrese jako závist, jako odplata, jako dominance, Agrese typu A, Deprese a Morální zásady.

kategorie	proměnná	skórování	kategorie	proměnná	skórování	kategorie	proměnná	skórování
Impulses	OA	1 - 3	Ego Functions	AFTC	1 - 3	Needs	NPRO	1 - 3
	AGRIMP	1 - 3		AMB	1 - 3		NAFIL	1 - 3
	AGRDOM	1 - 3		MOR	1 - 3		NAPRO	1 - 3
	AGRRET	1 - 3		SPRO	1 - 3		NAFCT	1 - 3
	AGRENVY	1 - 3		SPRIV	1 - 3		ON	1 - 3
	AGRJEAL	1 - 3		SE	+1 / -1	Emotional States	FA	1 - 3
	AGRDEF	1 - 3	Desires	R	1 - pokud je přítomna		ANX	1 - 3
	AGRINSTR	1 - 3		DSUP	1 - 3		D	1 - 3
	SEXPRE	1 - 3		DMT	1 - 3	Object Relations	REL/MO	+1 / -1
	B	1 - pokud je přítomna		DH	1 - 3		REL/FA	+1 / -1

Tabulka .1: Skórování proměnných

Kromě osobnostních proměnných nám Test pohádek může poskytnout informaci také o obranných mechanismech dítěte. V odpovědích respondentů se nejčastěji vyskytují Negace (Undoing), Popření (Denial), Projekce (Projection), Reaktivní formace (Reaction Formation), Potlačení (Repression), Rozštěpení (Splitting) a Racionalizace (Rationalization). Méně často můžeme zaznamenat Projektivní identifikaci (Projective Identification), Regresi (Regression), Vytěsňování (Displacement), Kompenzaci (Compensation), Agresi obrácenou dovnitř (Aggression Turned Inwards) a Identifikaci s agresorem (Identification with the Aggressor). Kromě uvedených se mohou objevit i Introjekce (Introjection), Identifikace (Identification) a Předvádění se (Acting out), avšak jde se tak jen výjimečně.

V naší práci se budeme zabývat především osobnostními proměnnými, proto je popíšeme podrobněji; obranné mechanismy ponecháme stranou hlavního zájmu.

4.2.1 Popudy a instinkty (Impulses)

Do této kategorie spadají následující proměnné: Zaujatost sexualitou (Sexual Preoccupation ó SEXPR), Bizarnosti (Bizarres ó B), Orální agresivita (Oral Aggression ó OA), Agrese jako dominance (Aggression as Dominance ó AGRDOM), Instrumentální agrese (Instrumental Aggression ó AGRINSTR), Impulzivní agrese ó typu A (Impulsive Aggression, AGRIMP), Reaktivní agrese ó typu B (Reactive Aggression). Poslední typ je třeba rozlišuje Agresi jako obranu (Aggression as Defense ó AGRDEF), Agresi jako závist (Aggression as

Envy ó AGRENVY), Agresi jako flárlivost (Aggression as Jealousy ó AGRJEAL) a Agresi jako odplatu (Aggression as Retalitation ó AGRRET).

Odpov di jsou hodnocené jako SEXPR (zaujatost sexualitou), kdyfl vyjad ují zájem nebo pozornost soust ed nou na sexuální téma, a to bu v sociáln maskované form jako nap . svatba, zamilování se, nebo v p ímé form jako nap . sexuální p itaflivost a zjev. Tyto odpov di nacházíme nej ast ji v souvislosti s karti kami ervené karkulky, Trpaslíka, Jeffibaby, Obra a scén ze Sn hurky.

Prom nná Bizarnosti (B) souvisí s jedine nými, hodn subjektivními odpov mi jedince, s nimi fl se nesetkáváme u ostatních d tí. M fle ukazovat na bohatou fantazii jedince, nebo naopak m fle signalizovat známky patologie. Charakter takových odpov dí je t eba pe liv prozkoumat a dát do souvislosti s dal ími projevy.

Orální agresivita (OA) je nejarchai t j í formou agresivity. Odkazuje k tzv. orálnímu sadismu, jeho fl primární motivací není hlad, ale který nazna uje d tskou touhu po zni ení objektu. Typické odpov di této kategorie obsahují slovesa jako kousat, flv ýkat, trhat na kousky, proklínat, sk ípat zuby apod.

Agresivita jako dominance (AGRDOM) je pravd podobn prvním typem agresivity, jeho fl pomocí se dít u í kontrolovat svoje prost edí a dosáhnout ur íté sebejistoty. V testu pohádek je vyjád ena jako pot eba kontrolovat, mít p evahu nebo zkou-et n koho. Nej ast ji se objevuje ve spojení s obrázky Jeffibaby a Obra.

Instrumentální agresivita (AGRINSTR) je adaptivní typ agrese, jeho fl cílem je p eflít nebo zmírnit utrpení. Výsledkem takového chování je získání n jaké odm ny i výhody. V testu je tento typ agrese obvykle vyjád en jako touha n koho zranit i zabít s cílem získat jídlo nebo peníze. Nejvíce se objevuje u karti ky Obra.

Impulsivní agresivita (AGRIMP) se také ozna uje jako Agresivita typu A. Zahrnuje reakce, které nejsou zp sobeny vn j ími p í inami, ale motiv vychází ze samotného jedince. Cílem takového jednání je zp sobit n komu bolest, n komu ublíflit, ov-em bez zjevné výhody pro agresora, jen tak. Dít nechce zd vodnit svoje agresivní reakce, resp. odpov di. astou omluvou je vysv tlení, fle on/a je zl ý/á, záke n ý/á apod. S t mito odpov mi se setkáváme p edev ím u karti ek Jeffibaby a Obra.

Oproti minulému typu je Reaktivní agresivita, agresivita typu B odpovídá na vnější podněty. Zahrnuje další typy i podtypy. Prvním z nich je Agresivita jako obrana (AGRDEF), jejím hlavním cílem je přežít. Jedná se o potřebu chránit sebe samého nebo druhé v situaci bezprostředního ohrožení. Registrujeme ji hlavně v souvislosti se zobrazením Trpaslíka a Obra.

Dalšími podtypy jsou Agresivita jako závist (AGRENVY) a Agresivita jako flárlivost (AGRJEAL). Závist je vyvolána tím, že jedinec nedosahuje takových kvalit nebo nevlastní takovou věc jako ostatní. Intenzita závisti je determinována vnímáním sebe a konkrétním významem vlastnictví jiných. Ve srovnání s AGRDEF a AGRRET v tomto případě obě v domě nevyprovokovala aktivitu agresora. Agresivní chování je způsobeno tím, že obě vlastní nějaké hodnoty. Agresivita jako flárlivost se objevuje v kontextu mezilidských vztahů, je zde přímé spojení ke konkrétní osobě, agresor přímo soupeří se svojí obětí. Mezi časté pocity patří strach ze ztráty, obava ze zrady, podezřívavost. Obě proměnné se objevují obvykle u kartiček Jeřábky.

Agrese jako odplata (AGRRET) je pomstou za dříve přijatou újmu. Od obranné agresivity se odlišuje ve dvou aspektech: objevuje se až po šikovních ublíženích a je intenzivnější. Pravděpodobně se jedná o první typ naučené agresivity, kterou dítě zažívá ve formě trestu. Ve školním věku je vyvolána především pocitem ohrožení a strachem před zneuctěním. Agrese jako obrana, je-li zaměřena na současnost, ji odlišuje její vztah k minulosti. Nejčastěji ji registrujeme v souvislosti s obrázkem Jeřábky a Obra.

4.2.2 Fungování ega (Ego Functions)

Tato kategorie je více vztažena ke kognitivním funkcím. Obsahuje následující proměnné: Ambivalence (AMB), Sebeúcta (Self-Esteem ó SE), Mravní zásady (Morality ó MOR), Smysl pro vlastnictví (Sense of Property ó SPRO), Smysl pro soukromí (Sense of Privacy ó SPRIV), Přizpůsobení se obsahu pohádky (Adaptation to Fairy Tale Content ó AFTC), Opakování (Repetition ó REP).

První pocity ambivalence (AMB) se u malého dítěte objevují v orálním stadiu (tedy již v nejranějším věku zhruba do jednoho roku věku), kdy kojenec rozlišuje tzv. matkou dobrou a matku zlou. Úspěšné překonání této vývojové etapy předpokládá schopnost integrovat oba

tyto aspekty matky. Podobně je ambivalencí nabito i následující anální stadium (přibližně od jednoho do tří let), kdy batole na jedné straně touží po větší autonomii a nezávislosti, ale na druhé straně je stále hodně závislé na matce. V testu pohádek můžeme rozlišit pět forem ambivalence: 1. nerozhodnost, 2. váhání, 3. pochybnosti, 4. více různých odpovědí na jednu otázku, 5. emocionální konflikt o dvě protikladné emoce v jedné odpovědi. Nejčastěji se objevuje u kartiček s červenou karkulkou, Vlkem, Trpaslíkem, Jeřábem a Obem.

Sebeúcta (SE) se vztahuje k pocitům vlastní hodnoty a akceptace sama sebe. Z klinického hlediska je považována za nejstálější ze všech složek osobnosti. V odpovědích se často mluví o zjevu nebo úšlechtech, nejde o to, jestli dotyčný udělá něco dobrého či špatného, ale jak to hodnotí a pociťuje. Tuto proměnnou zaznamenáváme obvykle u obrázků červené karkulky, Trpaslíka, Jeřáby a Obu.

Kategorie mravních zásad (MOR) je blízká Freudově vymezení superega. V testu je dávána v souvislosti s polohkami, které zahrnují motiv trestu, viny, odpuštění, lítosti, zahanbení, dilema mezi dobrem a zlem apod. Morálku, jak ji zjišťuje Test pohádek, je třeba nahlížet z hlediska kognitivního a vývojového. Proměnná se může objevit u všech předkládaných kartiček.

Smysl pro vlastnictví (SPRO) odkazuje k individuální hranici mezi tím, co je moje a co moje není. Souvisí též s potřebou kontrolovat svoje teritorium. Přivlastňování má v Testu pohádek vztah k osobám. Lze jej najít v téžině v odpovědích týkajících se Trpaslíka a Obu. Podobný charakter má i proměnná Smysl pro soukromí (SPRIV); ta se týká potřeby být bu sám, nebo mezi ostatními. Nejčastěji ji najdeme v odpovědi u kartičky Obu.

Proměnná popisování se obsahu pohádky (AFTC) odkazuje na schopnost respondenta odpovídat v souladu s dějem příběhu (dle známé verze). Podle získaných odpovědí můžeme usuzovat i na úroveň emočního a kognitivního řízení dítěte. Vyskytuje se u všech kartiček při otázkách „Co si každý z nich myslí?“ a „Můžeš popsat tento obrázek?“.

Opakování (REP) skórujeme tehdy, když dítě v odpovědích opakuje stále též význam. Nejčastěji se objevuje u kartiček při otázce „Co si každý z nich myslí?“.

4.2.3 Touhy (Desires)

V této kategorii rozlišíme tři typy proměnných: Touhu po materiálních věcech (Desire for Material Things - DMT), Touhu po nadřazenosti (Desire for Superiority ó DSUP) a Touhu pomoci (Desire to Help ó DH).

První z uvedených (DMT) signalizuje přání mít věci jako peníze, hračky, oblečení, šperky a vést bohatý život. Vztahuje se v souvislosti s kartičkami Trpaslíka, Jeřábky a Obra. Usilování o nadřazenost (DSUP) definoval již Adler, dle kterého se tato touha může týkat i obecního cíle jakým je dokonalost a seberealizace. V testu pohádek se touha po nadřazenosti i zvýšení vlastní důležitosti objevuje jako přání být samostatný a jedinečný, vládnout svému, být neochybný apod. Obvykle ji registrujeme u kartiček s Trpaslíkem, Jeřábkou a Obrem. Poslední ze jmenovaných (DH) značí touhu udělat dobrý skutek, pomoci ostatním. Je podobná konceptu altruismu. V testu pohádek je přiležitost možná pozorovat uplatnění této proměnné jako reakci na agresivitu. Nejvíce je zaznamenána u odpovědí týkajících se Obra.

4.2.4 Potřeby (Needs)

Do této kategorie patří následující: Orální potřeby (Oral Needs ó ON), Potřeba sounáležitosti (Need for Affiliation ó NAFFIL), Potřeba náklonnosti a lásky (Need to Give and/or Receive Affection ó NAFECT), Potřeba souhlasu (Need for Approval ó NAPRO), Potřeba ochrany (Need for Protection ó NPRO). Některé proměnné jsou si velmi podobné a při hodnocení se proto snažíme vylít do dítěte, jak se asi cítilo; přitom musíme samozřejmě respektovat jeho vlastní zvláštnosti.

Orální potřeby (ON) souvisí s nejranějším vývojem dítěte. Jsou determinovány situací krmení, při které se dítě snaží dosáhnout dostatečného uspokojení. Pokud se mu to nedaří, je frustrováno. Podmínky raného krmení jsou základním podmiňujícím faktorem vzniku různých vývojových deficitů. Orální potřeby by měly v testu odrážet aktuální nebo symbolické potřeby jídla a pití. V některých případech mohou dokonce ukazovat na fyzickou i citovou deprivaci. Touha někoho sníst symbolizuje inkorporaci objektu; ta je nejarchaictější formou introjekce. Tuto proměnnou nejčastěji skórujeme u kartiček Vlka, Trpaslíka a Obra.

Potřeba afiliace (NAFFIL) odráží touhu po vzájemnosti a spolupráci, přání n koho potřit, získat přátele i stát se součástí sociálního prostředí. Tuto potřebu registrujeme obvykle u obrázků s Trpaslíkem a Obrem.

Potřeba náklonnosti a lásky (NAFECT) patří dle Maslowa mezi základní lidské potřeby, bez nichž není možné dosáhnout psychologického zdraví. Dítě, které bylo milováno a cítilo se bezpečně, snáze zvládá frustrující situace a dokáže jejich prostřednictvím posilovat svoji osobnost. Tato potřeba je v testu vyjádřena nejastěji jako touha dávat i přijímat lásku a uznání; nejvíce je vyjádřena u obrázků Trpaslíka a scén z červené karkulky.

Potřeba souhlasu (NAPRO) je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte. Dítě vyjadřuje povzbuzení pro to, co dělá a také pro zvýšení své sebeúcty. Objevuje se v odpovědích týkajících se Obra a scén z Karkulky.

Potřeba ochrany (NPRO) je charakterizována jako snaha vyhledávat bezpečí i pomoc od druhých, kteří jsou vnímáni jako silnější a mocnější. Ochrannou může poskytovat osoba na kartě nebo někdo druhý. Obvykle ji registrujeme v odpovědích u karet Trpaslíka, Jeřábky a Obra. Charakter odpovědí závisí na věku dítěte; mladší děti spíše chtějí být chráněny, starší raději ochranu poskytují.

4.2.5 Emoční stavy (Emotional States)

V této kategorii se nachází tři proměnné: Strach z agresivity (Fear of Aggression ó FA), Úzkost (Anxiety ó ANX) a Deprese (Depression ó D).

Strach je primární reakce vyvolaná hrozcím nebezpečím. V psychoanalýze se pocit ohrožení často překládá s anxiétou, někdy je specifikován jako objektivní anxieta. V testu pohádek reflektuje Strach z agresivity (FA) obavy z možného útoku i nebezpečí, je-li aktuálně hrozí. Odpovědi s touto proměnnou se nejastěji týkají karet červené karkulky, Vlka, Trpaslíka, Jeřábky a Obra. Otázka: Které z těchto Jeřábek / Obrů se nejvíce bojí? – byla primárně konstruována za účelem stimulování odpovědí vyjadřujících strach z agresivity.

Můžeme rozlišit různé druhy úzkosti dle toho, čím je motivována. Proměnnou lze charakterizovat jako odpověď na podnět, který nebyl přese rozeznán a je evokován změnami v prostředí, pohnutkami v nevědomí i potlačenými silami v Já. Některé autoi nerozlišují

mezi strachem (fear) a úzkostí (anxiety), ale klasifikují je společně následujícím způsobem: archaické strachy (tma, hluk, samota), separační úzkost (ztráta, osamělost, bezmoc), strach ze ztráty lásky (trest, odmítnutí, zemřelost, bouře, smrt), strach z kastrace (operace, nemoc, doktor, zloději, zlodějnice, duchové). V testu pohádek je vyjádřena ve formě myšlenek na hrozící nebezpečí nebo nepřijemné situace. Časově se vztahuje k budoucnosti, čímž se liší od strachu z agresivity. V odpovědích dříve byly nejčastěji zaznamenány tyto typy anxiety: ublížení, nemoc, smrt, ztráta práce, zklamání, trest, bezmoc apod. na které dříve vyjadřovaly úzkost ve spojení se samotným testem.

Deprese (D) odkazuje k vzorcům afektu a afektivně-kognitivních interakcí. Zahrnuje emoce jako smutek, hněv, odpor, pohrdání, strach, vinu a stydlivost. Stavy podobné depresi se mohou objevit v každém věku a variují jako funkce psychosexuálního vývoje. Odpovědi, které ukazují na tuto proměnnou, jsou v téžto vyjádřením pocit smutku, odmítnutí a osamocení. Zaznamenáváme je především u kartiček Trpaslíka a scén z Karkulky.

4.2.6 Vztah k objektu (Object Relations)

Tato kategorie obsahuje pouze dvě proměnné: Vztah k matce (Relationship to Mother: REL/MO) a Vztah k otci (Relationship to Father: REL/FA).

Mnoho odborníků upozorovalo na význam vztahu mezi matkou a dítětem pro zdravý vývoj osobnosti a duševní zdraví jedince. Proměnná REL/MO reflektuje kvalitu vnímaného vztahu s matkou. Tato kvalita souvisí s určitými mateřskými charakteristikami i chováním. Když matka vystupuje jako přísrná, trestající, odmítající i vyhrožující apod., je vztah hodnocen negativně (-1), naopak když je chování matky podporující, chápající, laskavé a srdečné, vztah je skórován jako pozitivní (+1). Proměnnou můžeme sledovat u kartiček Jeřábky, scén z červené karkulky a scén ze Snurky.

Otcovská role nabývá specifického významu v oidipovském stadiu (tedy v předkolním věku) vývoje jedince, když se formuje pohlavní identita. Znovuvybavení oidipovských fantazií se vyskytuje také v průběhu rané adolescence. Tato proměnná se ale v Testu pohádek objevuje jen zřídka a ve velké většině druhé karty scén ze Snurky; nikdy též u obrázků Obra.

4.3 Interpretace testu

Test pohádek lze interpretovat po stránce kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní interpretace spoívá v nalezení a zhodnocení proměnných a její posouzení vzhledem k průměrně dosahovaným hodnotám. Hrubé skóre jsou převedeny na standardizované T-skóre ($M = 50$, $SD = 10$) s normálním rozložením. Za širokou normu se považují hodnoty v rozmezí 40 a 60 T, průměrně dobré rozliovat je nízké normální skóre (mezi 40 a 50 T) a vysoké normální skóre (mezi 50 a 60 T). Jedna směrodatná odchylka napravo i nalevo od průměru je považována za signifikantní, hodnoty překračující dvě směrodatné odchylky v obou směrech jsou vysoce signifikantní. Normy pro českou populaci ještě nebyly vytvořeny.

Kvalitativní interpretace pracuje s materiálem, který nelze dost dobře skórovat. Obvykle je významově bohatší, avšak podléhá větší subjektivnosti a závisí na osobnosti konkrétního examinátora. Kvalitativní hodnocení by kromě samotného obsahu odpovědí mělo pracovat i s vedlejšími okolnostmi jako chování probanda v průběhu testování, jeho úrovní koncentrace (vázanost na vedlejší podněty, neklid, netrpělivost, doba soustředění), způsob odpovídání (komentář k obrázkům, zmínka poadí kartiček, odmítnutí vyjádřit se ke kartičce), verbální schopnosti (formální i obsahová stránka řeči). Je třeba vzít v potaz, že odpovědi probanda mohou být ovlivněny aktuálními vnějšími i vnitřními okolnostmi, například tím, jak se cítí, v jakých podmínkách je test zadáván a za jakých okolností, jak na něj působí osoba examinátora atd.

Bez ohledu na kvalitativní interpretace by si měl hodnotitel všímat následujících znaků :

- Kontinuitu odpovědí u každé sady obrázků. Odpovědi významově zaíná u jedné kartičky a končí u poslední. Oddělená interpretace kartiček by v takovém případě neodhalila možný konflikt v psychice dítěte.
- Odpovědi v první osobě. Takové odpovědi obvykle ukazují na nevdomé procesy v mysli, zvláště jsou-li doprovázeny gesty nebo mimikou. Dítě se identifikuje s postavou, která mluví v první osobě.
- Interakce mezi těmi postavami na kartičkách. Tento typ odpovědi vyjadřuje vnitřní různé aspekty ega a jeho rozdělení a naznačuje nějaký konflikt. Někdy může též odhalovat pocity sourozenecké rivality.

- Kontaminované odpovědi. Objevují se, když dítě přenesedle jiné pohádky do sady předložených karet, která s pohádkou nesouvisí. Kontaminované odpovědi mohou reflektovat zaměření jedince na určité téma, vyjádřené zápletkou jedné pohádky, která je rozřena a vložena do zápletky pohádky jiné.
- Nadměrné zapojení se do odpovědí. Vyjaduje přilnou mentální investici dítěte do obsahu pohádky, která se projevuje tímto způsobem: 1. Typ A ó dítě v odpovědi používá svoji osobní zkušenost a pocity, přestože ví, že není součástí pohádky (např. „Co si myslí / cítí Karkulka?“ ó „Myslí si, že se bude stydět, afluvidí svojí babičku; já se občas také stydím.“). 2. Typ B ó dítě se identifikuje s nějakou pohádkovou postavou, hovoří v první osobě a nedělá rozdíl mezi sebou a postavou (např. „Co si myslí / cítí Karkulka?“ ó „Stydí se, protože jsem viděla. Já jsem hezká dívka, mnohem hezčí než ona.“). 3. Typ C ó patologické nadměrné zapojení (např. „Kterého z vlků se nejvíce bojí?“ ó „Šílaťi, protože vypadá, jako by chtěla vyhnout ven z karty.“).

Přikvalitativní analýze testu bychom se mohli držet sedmi hlavních kroků:

1. Shromáždit všechny kvantitativní a kvalitativní zdroje informací, které se týkají chování dítěte během testování (gesta, mimika, změny poadí karet atd.), informace získané jinými nástroji, údaje o rodinné situaci a anamnézu dítěte.
2. Před zahájením skórování osobnostních proměnných si je třeba jednou pečlivě projít protokol, abychom získali všeobecný dojem.
3. Pokusit se najít postavu, s níž se dítě identifikuje; lze to poznat dle specifických verbálních vyjádření, která respondent používá. Ve většině případů se dítě neomezuje na pouhý popis znázorněné postavy. Pokud se dítě signifikantně odchyluje od děje pohádky, je popis postavy a jejího chování předvídatelný; když však jsou odpovědi dítěte jedinečné, je zřejmé, že do nich projikuje své subjektivní pocity. Zvláště u karet Jeřábky a Oba, které evokují fantazie o vřemocnosti a primitivních úzkostech, se vyskytují interakce typu agresor ó oběť.
4. V protokolu najít proměnné se signifikantně nízkými a vysokými skóry.
5. Najít opakující se témata a klíčová slova a výrazy.
6. Pokusit se zhodnotit rodinnou dynamiku, která se objevuje v dětských odpovědích ó zdali jsou otec a matka vnímáni jako akceptující a odmítaví, zda jsou v odpovědích patrné náznaky sourozenecké rivality, nevyřešený oidipovský komplex, separační úzkost apod.

7. Zhodnotit integraci Ega a Ego ó funkcí. Integrace Ega je d ležitou ástí kvalitativní analýzy, nebo odhaluje základní úrove fungování dítěte.

(Coulacoglou, 2009)

5 Mlad-í -kolní v k

Ze sv ta pohádek se je-t na chvílku p esu me do oblasti vývojové psychologie a poj me si stru n uvést typické zvlá-tnosti pro mlad-í -kolní v k, jeř zahrnuje úsek mezi -estým a jedenáctým rokem řivota, a je i obdobím, pro které je primárn řur en Test pohádek.

5.1 Základní charakteristika a klasifikace období

Jak řijř napovídá název vývojového období, výraznou úlohu v tomto řivotním úseku hraje -kola. Kdyř dítě vstupuje do -koly, má uř podstatnou ást svého řlesného a du-ěvního vývoje za sebou. Zvládlo základní pohybové dovednosti, osvojilo si n které kulturní návyky, nau řilo se dob e mluvit, je schopno p řijímat úkoly i spolupracovat s ostatními. Ovládá velmi bohatou -kálu citových projev ř, od soucitu ař po sebev řdomí. Nyní na ř chto základech musí dále stav řt; n které dovednosti dozrají řasem, jiné pom řle rozvinout -kola (Mat řjek, 1986).

řkola je první významnou institucí, do které se dítě dostává; vstup dítěte do -koly je opravdu velkou událostí, která má dalekosáhlé řsledky pro jeho dal-í vývoj. Hra ustupuje do pozadí a hlavní nápl řtvo řinnost u řební. řkola je řéř d řleřitým místem socializace, rozvířjí schopnosti a dovednosti řláka ve řm řu pořřadovaném majoritní spole ností, významn p ředur uje i budoucí sociální pozici jedince. Ovliv řuje d řské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním zp řsobem. Dítě musí plnit nové povinnosti, ale zároveň s nimi získává i nová řpráva. Vstup do -koly m řle být řhápán i jako jednu z poř řáte řních řází procesu odpoutávání se z p řvodní rodiny (Kuric, 1991; Vágnerová, 2000).

řkolní v k lze dále rozd řlit na řdí ří řáze; n kte ří auto ři uvád ří řt i řó nap ř. Vágnerová (2000) ř Mat řjek (1986) řlí období základní -koly na 1. raný -kolní v k (od 6 ó 7 let do 8 ó 9 let), 2. řtední -kolní v k (od 8 ó 9 let do 11 ó 12 let) a 3. řtar-í -kolní v k (trvá do ukon ření povinné -kolní docházky a kryje se s obdobím pubescence). Jiní auto ři (nap ř. řan,

2004; Langmeier, Krejčiová, 2006) dříve období jen na dvě fáze – mladší a starší – kolní období; předtím mezi nimi je 11 a 12 let a stejně jako v předchozí klasifikaci se i zde starší – kolní věk již kryje s obdobím nástupu puberty. V této kapitole se budeme zabývat etapou od 6 do 11 a 12 let.

V období – kolního věku se dítě nachází ve fázi vývojové integrace. Dochází k utváření a propojování různých dovedností, díky čemuž je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly, stává se více samostatným a je na ně více spolehnutí. Dítě v tomto věku má pod kontrolou sebe i své tělo, jenž je bezprostředně obklopuje (Allen, Marotz, 2002).

Mladší – kolní věk má mnohé znaky předchozího období. V něm je – téměř – doznívá doba před – kolní a v něm jsou již předznamenány fáze budoucí (Matějček, 1986). Dítě roste více do délky; z formy malého dítěte, kde se hlava jeví jako nadměrně velká v poměru k hrudníku, se v průběhu přibližně jednoho roku vytvoří typická forma – kolního dítěte. Dítě roste dlouhé kosti, čímž ztrácí roztomilou baculatost a zdají se hubené. S tím může souviset i předchozí oslabení nervové soustavy provázené zvýšenou únavou a neklidem, proto někdy může být problém udržet malé – koláčky při využití v klidu. Celkově však organismus sílí, pohyby těla jsou harmoničtější a zvyšuje se spontánní pohybová aktivita. Ukončení tvarové přeměny bývá jedním z ukazatelů výsklosti jedince a známka zralosti pro – kolní docházku (Kuric, 1991).

Během celého období se souvisle zlepšuje jemná i hrubá motorika, zvyšuje se síla svalů, pohyby jsou rychlejší, zlepšuje se koordinace oko – ruka i celková koordinace, díky čemuž je dítě mnohem obratnější a zvládá i náročnější sportovní aktivity. Pohyby drobných svalů mohou být ještě zpočátku nepřesné, nebo se teprve dotváří koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů, což je velmi důležité pro nácvik psaní. U starších dětí se zrychluje reakční čas. Motorické výkony jsou však závislé nejen na zrání organismu, ale i na stimulaci zvenčí; vhodným tréninkem vykazují rychlejší a diferencovanější vzestup (Langmeier, Krejčiová, 2006). Sociometrické studie opakovaně ukázaly, že tělesná síla a obratnost mají významný vliv na postavení dítěte ve skupině, kde jsou považovány za činnosti různé soutěživé hry. Malí, slabí a neobratní jedinci se stávají outsidersy, což se dále projevuje na jejich povaze a často má za následek pocitu méněcennosti. Fyzické schopnosti jsou u dívek i chlapců přibližně stejné až do puberty, kdy se chlapci stále zlepšují a zdokonalují, kdežto schopnosti dívek začínají klesat (Schaffer, 1999).

Ve –kolním v ku roste druhá dentice ó p itom se m ní postavení elistí a tvar spodní ásti obli eje v etn rt . elo ztrácí typicky d tskou klenutost, rysy obli eje vystupují jasn ji a p íblíí se své dosp lé podob . Tvá e jedenáctiletých d tí jsou rozmanit j-í a individuáln j-í neř obli eje –estiletých (í an, 2004).

P i prvním pohledu na toto vývojové období se m fle zdát, fle se toho s osobností flá ka moc ned je. Zm ny se nezdají tak p evratné jako v raných fázích vývoje ani tak bou livé jako v dal-ím období dospívání. Psychoanalytici skute n danou etapu ozna ili jako fázi latence, fázi zastavení a ústupu v sexuálním vývoji, nebo je libido odvád no do –kolní práce (Freud, 1966; in: Drapela, 1997). Zdá se, fle je ukon ena jedna ást psychosexuálního vývoje a základní pudová a emo ní slořka osobnosti d ímá afl do za átku pubescence, kdy se op t projeví v plné síle. etné studie v-ak ukazují, fle tomu tak není; vývoj pokračuje plynule dál a dít dosahuje pokrok ve v-ech sm rech (Langmeier, Krej í ová, 2006). P evařuje v-ak kvantitativní r st a plynulé zdokonalování toho, co zde jíl bylo (í an, 2004)

Celé období lze lapidárn ozna it za v k st ízlivého realismu. Tř kolák je pln zam en na to, co je a jak to je (zatímco p ed-kolák je je-t hodn závislý na svých p áních a fantaziích a pubescent spí-e filozofuje o tom, jak by to m lo být správn). Dít mlad-řho –kolního v ku se snařlí pochopit sv t a v ci v n m řdopravdyř, zajímá se o konkrétní reálie, listuje d tskými encyklopediemi, dává p ednost realistickým ilustracím p ed um leckým ztvárn ním (Langmeier, Krej í ová, 2006). Zpo átku je realismus –koláka je-t řnaivníř, závislý na tom, co mu eknou rodi e a jiné autority; teprve pozd ji se stává kriti t j-ím (astá kritika uřl obvykle ohla-uje nástup puberty).

V prvních –kolních letech p evařuje sociální determinace vývoje nad biologickou, to znamená, fle v t-í ást zm n, která se v du-ěvním řívot odehrává, je na prvním míst díky spole nosti, afl na druhém díky p írod . Jak jíl bylo e eno, hlavní úlohu zde hraje –kola, dít se pln soust edí na osvojování nových znalostí a v domostí, k emuřl mu vydatn napomáhá i d íve zmín ný postoj st ízlivého realismu (í an, 2004)

Mlad-í –kolní v k je je-t spí-e p echodným obdobím, spojovacím m stkem mezi spontánním p ed-kolákem a uvářlivým –kolákem. D ti na za átku –kolní docházky asto je-t nedokářlou p esn najít hranice mezi skute ností a vlastní fantazií; z tohoto d vodu jsou ve velké oblib i pohádky, nebo fantazie pomáhá dít ti p enést se do jiného sv ta a p ekonat v-echny logické nesrovnalosti. Jedinec je stále velmi sugestibilní a snadno se nechává

strhnout p íkladem ostatních spoluflák . Bez rozdílu navazuje vztahy s dívkou i chlapci, zpo átku je-t nevybírám kamarády dle pohlaví, vrstevnické skupiny jsou smí-ené (voln dle Mat j ek, 1986).

5.2 Rozvoj poznávacích proces

Dít vstupující do -koly je aktivní a dychtivé poznávat sv t. Ku ení obvykle nepot ebuje být nijak povzbuzováno, ale samo se ptám a zkoumám v-e nové. Je to tím, fl se uplat uje p eváfln intristická, vnit ní motivace ku ení, která vychází z organismu samotného a která nepot ebuje vn j-í incentivy. Vnit ní motivace obsahuje t i základní motivy: zvdavost, p íjetí problému jako výzvy a snaha získat v t-í kompetenci, v t-í kontrolu nad prost edím. Bohufl sou asná -kola obvykle uflívám právn j-í pobídky a omezení, ímfl intristickou motivaci spí-e potla uje a zájem d t í o u ení s postupujícím asem klesám (Langmeier, Krej í ová, 2006).

Zpo átku u flákám p evládají vzruchové procesy nad útlumovými, cofl zp sobuje snadnou vázanost na vedlej-í podn ty. Pozornost lehko podléhá citovým stav m, av-ak vlivem vyu ování se stále zvy-uje její trvání a rozsah. Téfl se m ní pom r mezi mimovolnou a úmyslnou pozorností (Kuric, 1991). Ve vnímání je dít mén závislé na svých okamflitých p áních a pot ebách, jeho pozorování se proto stává objektivn j-í. Nevnímám ufl v ci vcelku, ale prozkoumám je po ástech do malých detail , analyzuje, jeho sledování je zám rné a cílev domé. Vznik pozorování je d leflitým mezníkem v odd lení teoretické poznávací innosti od praktické jednací aktivity (Langmeier, Krej í ová, 2006).

Ve v-ech oblastech vnímání pozorujeme zm ny. Dozrává schopnost sluchové analýzy a syntézy, která je nezbytná pro nácvik psaní. Pro nácvik tení a psaní je téfl nutná vyvinutá schopnost sluchové a zrakové diferenciac; -esti afl osmileté d ti jsou jifl schopny rozpoznávat drobné distinktivní rysy p edm t , nap . ím se od sebe li-í tiskací písmena. N která písmena rozli-í ufl p ed-kolák, av-ak obvykle mám je-t potífl s identifikací písmen, která mají podobné švní mavostníõ charakteristiky, nap . b, h, d apod. (Schaffer, 1999). Po celé období se zdokonaluje diferenciac vnímání asu a prostoru, stále se vyvíjí schopnosti jako konstanta velikosti a konstanta tvaru ó ta se ukon uje afl v dospívání. Dít ufl není orientováno p edev-ím na p ítomnost, vytvá í se p edstava spojitého asového pr b hu a jedinec jifl

zvládne správně posoudit, co bylo dříve, co potom a co teprve bude a za jak dlouho. Rozvíjí se osobní časový horizont, což vede i k tomu, že si dítě začíná uvědomovat možný a nevratný konec svého života a může být přechodně více úzkostné.

Představitivost dětských snímků je velmi názorná a citově podbarvená; někdy se svojí silou a formou podobá vjemu, o proto se soudilo, že v dětství tohoto věku má schopnost tzv. eidetismu (schopnost jasně, zřetelně a do podrobností si vybavit dříve viděné). Novější studie však předpoklad nepotvrdily; jen malé procento dětí disponuje schopností dlouho a detailně si představit viděné obrazy. Tato schopnost navíc klesá s věkem i s častým sledováním televize, která nabízí nadbytek rychle se střídajících vizuálních vjemů (Langmeier, Krejčíková, 2006). Děti disponující živou představitivostí mají v této úspěšnější názorném využití.

Mění se paměť jak po stránce kvantitativní, tak kvalitativní. Mechanická paměť ztrácí převahu a ustupuje paměti logické, stejně tak dostává přednost paměť záměrná před bezdůvodnou. Zvyšuje se rozsah a rychlost zapamatování i kvalita reprodukce. V dětství zážitky je ukládána spíše verbálně (což má souvislost s rozvojem řeči a slovní zásoby), vytváří se bohatá síť zkušeností a poznatků, do nichž se pak snáze integrují ty nové. Při vybavování začíná dítě vymýšlet a používat i nové paměťové strategie. Pozitivní vliv na rozvoj paměti má využití a přiměřené kognitivní nároky.

S rozvojem paměti a myšlení, o kterém se zmíníme dále, souvisí vývoj řeči, jež je důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí kurikula. Řečnického dítěte se zdokonaluje rychleji, nežli kdyby se dospělý učil cizímu jazyku (Čížková, 2004). Dítě doškolky již nastupuje s osvojenou gramatickou stavbou jazyka, umí skládat a rozkládat, spojovat slova do vět a souvětí, má určitou slovní zásobu. Ta ve školním věku výrazně roste; kromě toho však dítě poznává i nové významy již známých slov a používá je s větším porozuměním a v přiměřených souvislostech. Také délka a složitost vět a souvětí i užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úrovni. Z formálního hlediska by již výslovnost měla být správná; v případě přetrvávající patlavosti zde hrozí zvýšené nebezpečí chyb v českém jazyce, nebo dítě obvykle píše tak, jak slyší a mluví.

S přibývajícím sociálním zkušeností získanou ve škole se diferencuje komunikační styl dítěte. Zatímco komunikace s učitелеm má přesně stanovená pravidla jak po stránce formální (kdy dítě smí a kdy nesmí mluvit), tak po stránce obsahové (co má říkat a co se říkat nesmí), ve skupině vrstevníků se rozvíjí specifický komunikační styl. Ten je typický převahou slangu,

nadměrným uflíváním citoslovcí, hlukostí, celkovým zjednodušením projevu a zdůrazněním neverbální komunikace. Jedince dobře ví, že takto lze mluvit pouze s kamarády (Vágnerová, 2000).

Dítě v daném období začíná uvažovat jinak než dříve. Před vstupem do školky má jejich vnímání ještě synkretický charakter, dítě nerozlišuje dostatečně mezi živým a neživým, adekvátně nediferencuje vnímání času a prostoru. Tento synkretismus po nástupu do školky ještě přetrvává, mizí kolem osmého roku (Kuric, 1991).

Užkola se výrazně podílí na rozvoji myšlení, stejně tak, stejně jako je dítě pracovat, stejně tak, stejně jako je u dítě myslet (Štípan, 2004). Jedinec je postupně schopen odpoutat se od konkrétní innosti a bezprostředního názoru, začíná zvládat skutečné logické operace, pravé úsudky odpovídající zákonům logiky bez závislosti na viděné podobě (Langmeier, Krejčová, 2006). Dle Piageta se tento způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, nazývá fází konkrétních logických operací. Konkrétní operace se však vztahují přímo na předměty, zatím ještě nezahrnují slovně vyjádřenou hypotézu (Piaget, Inhelderová, 2000).

Dle Vágnerové (2000) lze změny v uvažování mladších školních dětí shrnout do několika hlavních bodů: decentrace (odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti, odklon od subjektivního pohledu na poznávanou skutečnost), konzervace (pochopení trvalosti podstaty určitého objektu i mnohý objekt, přestože se mění jejich vnější vzhled) a reverzibilita (vratnost různých proměn).

Užkolák dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažovat si jejich vzájemné vztahy a uvažovat o nich, získané poznatky koordinovat. Chápe, že objekty a situace se sice mohou měnit, stále ale mají určité trvalé znaky. Tímto způsobem dokáže uvažovat nejen o jednom předmětu, ale o celé mnohý předmět. Oproti dítěti předškolního věku zvládne školák třídit objekty dle více znaků (například podle barvy a tvaru), chápe vazení prvku do nadazené třídy (dvě a více třídy dovedou dítě zahrnout do vybrané kategorie až kolem osmi let), umí třídit objekty podle nějakého pravidla. Je schopný pochopit trvalost podstaty určitého předmětu (i celé jejich skupiny), přestože se jejich vnější vzhled mění. Respektuje, že jedna skutečnost může mít více podob. Akceptuje proměnlivost jako základní vlastnost reality (Vágnerová, 2000).

Schopnost vzít při usuzování v úvahu zároveň více aspektů skutečnosti se však liší v závislosti na povaze konkrétní situace. Oproti neřivému sv. tu p. edm. t. je mnohem později dosahována v oblasti sociálních jevů. Sociální sv. t. je složitý, protože sociální situace zahrnují často větší počet dimenzí, které jsou méně konkrétní; navíc bývají i emočně zabarveny, což dít při jeho hodnocení sociálního chování lidí ovlivňuje. Přechod od šednorozměrného k švicorozměrnému myšlení je proto v úseku sociálních jevů posunut do středního –kolního věku nebo spíše až na začátku dospívání. Jakmile však dítě dosáhne této schopnosti, je pro něj postupně pozitivnímu i negativnímu ovlivnění svého sociálního chování po delší dobu trvání (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Až když dítě rozumí určitému problému, je to nedokáže přenést svoji zkušenost z jedné oblasti do druhé a zobecnit ji. Teprve se učí chápat vztahy a souvislosti a volit určitý způsob řešení problému. Více se soustředí na detaily, vnímání jeví není tolik globální. Od strategie pokusu a omylu, kterou používalo v před–kolním období, postupně přechází k hledání základního principu úlohy a pochopení podstaty problému.

Dělitá je zmá na přestavy o příinnosti v okolním sv. t. Dítě poád víc ustupuje od egocentrického chápání kauzality, ví, že dění kolem něj nemusí mít příinu, která s ním souvisí. Přijme fakt, že dvě události mohou být na sobě zcela nezávislé. Přesto však, když je to možné, mají –koláci stále tendenci hledat nějakou, pokud možno jednoznačnou příinu. Náhoda př sobí jako potenciální zdroj nejistoty.

Ve –kolním věku se rozvíjí také tzv. metakognice, tj. schopnost uvažovat o vlastním poznávání. Jedinec se učí hodnotit situaci i svoje vlastní možnosti. Je to na počátku –kolního věku se stává, že se děti velmi přeceňují a slibují věci, které nejsou schopny splnit. Děti však neřlou, samy věí tomu, co slibují, a když jsou jejich plány značně nerealistické. Neřesnost odhadu je pouze znamením nezralého sebehodnocení. Teprve postupem času se jedinec učí odhadovat schopnosti svoje i ostatních (volně dle Vágnerové, 2000).

Srovnání p edopera ního stadia my-lení se stadiem logických operací p ehledn shrnuje Schaffer (1999, s.249):

Koncept	P edopera ní stadium	Stadium konkrétních operací
Egocentrismus	Dít automaticky p edpokládá, že ostatní sdílí jeho úhel pohledu	Dít m že ob as reagovat egocentricky, ale je si více v domo odli-né perspektivy druhých lidí
Animismus	Dít p edpokládá, že neznámé objekty, které se hýbají samy od sebe, jsou živé	Dít více respektuje, že život je založen na biologické bázi, a nep ísuzuje kvality života neživým v cem
Kauzalita	Vnímání kauzality je omezené; d tí se stále n kdy domnívají, že jedna ze dvou vzájemn souvisejících událostí musela zp sobit tu druhou	Dít mnohem lépe chápe principy kauzality (p estofe tato dovednost se vyvíjí aíl do doby dospívání a dále)
My-lení založené na vnímání	Když se dít snaží nalézt odpov na n jaký problém, d lá záv ry na základ jednoho (asto nepodstatného) detailu vnímané situace	P í e-ení problému umí dít p íjmout r znorodé informace a vzít v potaz víc než jeden aspekt situace
Reverzibilita / ireverzibilita	Dít si neumí v mysli p edstavit šneprovedení n jaké akce, které bylo sv dkem. Nedokáže si zpátky p edstavit v c nebo situaci, jak vypadala p ed zm nou.	Dít umí mentáln egovat zm ny, které vid lo, a ud lat porovnání mezi situací p ed a po zm n
Realizace Piagetových test logického usuzování	D tský egocentrismus a vázanost na bezprost ední vjemy zp sobuje, že d tí asto selhávají v otázkách škonzervace (zachování vlastností p edm t a situací), mají potíže s klasifikací v cí do t íd a podt íd a disponují jen malou schopností mentáln se adit objekty dle kvantitativních dimenzí jako vý-ka nebo délka	Ustupující egocentrismus a postupné získávání reverzibilních kognitivních operací dovoluje d tem správn klasifikovat p edm ty dle více dimenzí a mentáln adit objekty podle r zných kvantitativních hledisek. Záv ry jsou založené více na logice spí-e než na tom, jak se v cí zdají být na první pohled

Tabulka .2: Srovnání dvou stadií rozumového vývoje dle Piageta

5.3 Emo ní vývoj a socializace

Vstup do -koly má vliv nejen na rozvoj my-lení, nýbrž výrazn ovliv uje i socializaci a emo ní vývoj dít te. Zahájením povinné -kolní docházky p íjímá jedinec automaticky dv nové role: roli fláka a roli spolufláka. Role fláka je pod ízená, je ur ena institucionáln , její obsah je jednozna n p edepsán -kolním ádem. P edstavuje významnou zku-enost, jež má vliv na sebehodnocení dít te a volbu jeho dal-ích životních cíl . Míra úsp -nosti jejího zvládnutí p edur uje budoucí uplatn ní jedince ve spole nosti (Vágnerová, 2000).

Role spolufláka je naproti tomu souadná, s rostoucím významem vrstevnické skupiny nabývá i toto postavení na dleflitosti. Skupina dává dít ti p íleflitost nau it se novým zp sob m sociální reaktivity, nebo reakce dít te na ostatní d ti je jiného charakteru nefl reakce na dosp ílé. Jen ve skupin vrstevník se kultivují city kamarádství, rozvíjí se v domí solidarity, ob tavosti, jedinec se adekvátn u í sociálním reakcím jako je pomoc slab-ím, spolupráce i soupe ení. Navíc se ve vrstevnické skupin dít zdokonaluje v porozum ní r zným názor m, p áním a pot ebám druhých lidí; jeho schopnost sociálního porozum ní se dále diferencuje (Langmeier, Krej í ová, 2006).

Skupina vrstevník se v-ak utvá í postupn . Po za átku -kolní docházky p evládá ve t íd je-t tzv. psychologie hordy (í an, 2004) ó d ti se chovají jako stádo, které jde za v dcem (u ítelem), a nemá-li ho, chová se naprosto neorganizovan . Bliflí vztahy se zpo átku vytvá ejí na základ náhodných vliv ó d ti sedí vedle sebe v lavici, mají stejnou cestu do -koly apod. Dít zpo átku posuzuje své kamarády dle toho, jak se mu aktuáln jeví, dleflitý je názor u ítele na jednotlivé spolufláky. Zhruba od t etí t ídy lze pozorovat rozvíjející se p átelskou solidaritu, skupina se strukturuje a vliv u ítele ustupuje do pozadí. Normy d tské skupiny za ínají konkurovat normám rodiny a dít se snaží získat p ed ostatními respekt a uznání. Kdyfl hodnocení skupiny dosáhne stejné dleflitosti jako hodnocení ze strany dosp ílých, jde o jeden za signál nastupující puberty.

Postupn se v kolektivu za ínají formovat dív í a chlapecké skupiny, které se nemísí; jedná se o nutné vývojové stadium p ed vzájemným sbliflováním v dal-ím období dospívání. Výzkumy ukázaly, fle v k kolem 8. ó 10. roku je mimo ádn dleflitý pro vytvá ení muflské a flenské identity, tj. v domí p íslu-nosti k jednomu i druhému pohlaví a p íjetí p íslu-né genderové role (Mat j ek, 1986). Ku jasní pohlavní role jedince napomáhají mj. i informace, jefl si d ti p edávají mezi sebou. D ti se u í poznávat význam sexuality jednak pomocí t chto teoretických informací, jednak prakticky v ne obvyklých masturba ních manipulacích s vlastním genitálem i ve vzájemných heterosexuálních hrách (nap . ukazování a prohlíflení genitálu druhých). I z tohoto hlediska tedy nem fleme ve shod s Freudem hovo ít o období latence (Langmeier, Krej í ová, 2006).

Krom vy-í sociální prestifle p íná-í role -koláka i adu nárok . Dít se musí osamostatnit a p íjmout zodpov dnost za vlastní chování a jeho d sledky. Musí se vzdát egocentrismu a smí it se s tím, fle je jen jedno z mnoha d tí a není st edem pozornosti.

Náro ně je i hodnocení ve kole a vrstevnické skupin , proto je mnohem kritičtější a tvrdí, že hodnocení rodičů dítě nezíská svoji pozici automaticky na základě sociálního vztahu, ale musí si ji teprve vydobýt. Erikson nazval dané období fází pílí a snálivosti, proto se dítě snaží především dosáhnout úspěchů a ocenění, potěbuje být druhými akceptováno a uznáváno, chce si ověřit svoje možnosti. Zpočátku může být také nejisté kvůli zpochybnutí víry ve vztahy s rodiči, nebo i oni se musejí podílet požadavky kole (Vágnerová, 2000).

V tomto věku je stále důležitá úloha rodiny; přítomnost k ní je součástí identity mladšího školáka. Kromě toho, je rodina zatím stále uspokojuje vztahy fyzických potřeb, měla by být i útočištěm dítěte před vnějším světem. Prostor domova má být pro školáka bezpečným místem ke své expanzi do okolního světa (Ířan, 2004). Vztahy mladšího školáka k rodičům jsou stále velmi silné a postupně se stávají diferencovanějšími. Dítě začíná chápat mnohé rodičovské postoje a jejich motivaci, umí se lépe orientovat v rodinných vztazích. Pro rodiče se stává přijatelnějším partnerem, s nímž se lze snáze domluvit a který snese vztahové změny. Postoje rodičů k dítěti mohou změnit i nová role bratra, nebo ji lze považovat za profesní roli dříve v životě. Školní úspěšnost dítěte je pak v této době rodině přijímána jako potvrzení její vlastní hodnoty, stejně tak, jako ji potvrzuje úspěšnost dospělých v jejich profesích (Vágnerová, 2000).

V souvislosti se zlepšováním sociálních dovedností jedince narůstá schopnost jeho volného sebeřízení. Na rozdíl od předškolního dítěte je školák schopen oddálit bezprostřední uspokojení svých tužeb a vynášet se (ne vždy zábavné) školní práci. Také už si začíná klást vzdálenější cíle, je-li vyžadují relativně dlouhodobé volné úsilí. Tato vzrůstající schopnost seberegulace je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů: emoční reaktivity, která je z velké části determinována biologicky a celkové dozrávání organismu na ni působí ve smyslu stabilizace, a volného ovládnutí emočních reakcí, kterému se dítě postupně učí. Vývoj v obou oblastech přispívá k narůstající odolnosti dítěte vůči záťmím i k větší adaptabilitě. Přítomnost vyvíjených schopností sebekontroly patří k oblíbeným dětem, není-li to impulzivní a dráždivé.

Zetelně pokračuje také vývoj emočního porozumění. Ve školním věku dítě poznává, že emoce je možné částečně skrývat před okolím, začíná také připouštět možnost, že prožitky mohou být ambivalentní. Nejde o to, že malé dítě nemůže prožívat skutečnost rozporuplně; uvědomuje si však jen jeden pól emocí o na rozdíl od školáka. Toto porozumění značně závisí

na kognitivní znalosti a rozvíjí se v domě, ale na každou situaci lze pohlížet souasn z nkolika perspektiv, proto se s ním pravd podobn nesetkáme bezprost edn po zahájení kolní docházky, ale spí-e afl ve v ku kolem deseti let (Langmeier, Krej í ová, 2006).

S celkovým vývojem pozornosti pozorujeme i posun v oblasti sv domí a morálky. Chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich závisí na celkové vysp losti dít e, p edev-ím je úzce spjat s rozvojem konkrétních logických operací. Pravidla chování chápou koláci realisticky, berou je takové, jaká jsou a p íli-neuvafluí o jejich obsahu. Jejich význam je závislý na autorit , kterou jsou prezentovány. U mlad-ích kolních d tí je morálka ó dle J.Piageta ó stále ve fázi heteronomie, tj. je ur ována p íkazy a zákazy dosp lých. Chování d tí ovliv uje pot eba být pozitivn hodnocen a akceptován. Mlad-í kolák se ídí tzv. morálkou hodného dít e (Kohlberg, 1976, in: Vágnerová, 2000), které se ídí p áními autority a je spokojené, kdyfl je za to pochváleno. Jedinec uvafluící zralej-ím zp sobem si jifl uv domuje moflnost nápravy. Zatím jen výjime n se mlad-í koláci dokáflou ídit šmorálkou sv domíó, cofl zna í, fle jim záleflí nejen na kladném hodnocení ostatních, ale i kladném sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Pokrok v sociální spolupráci mezi d tmi a kognitivní vývoj mají za následek, fle dít za íná chápat morální vztahy, jefl jsou založené na vzájemné úct a respektu a vedou k ur íté autonomii (Piaget, Inhelderová, 2000). Dle Piagetovy teorie se kolem osmého roku dít posouvá z fáze heteronomní morálky do fáze morálky autonomní, cofl v praxi znamená, fle ur íté jednání posuzuje samo o sob bez ohledu na názor dosp lého. Jedinec si stále více uv domuje pot ebu respektovat zájmy jiných lidí, je ím dál více schopen diferencovat r zné normativní systémy a vzhledem k nim se v r zných situacích r zn chovat. V tomto v ku bývá zd raz ována rovnost pofladavk , dle Heidbrinka (1997, in: Vágnerová, 2000) se dokonce jedná o šrovnostá ský fanatismusó, kdy je spravedlnost chápána jako totální nivelizace nárok . D tí sice jsou schopny racionáln pochopit rozdíly v moflnostech d tí odli-ného v ku, ale emo n je nedokáflou p íjmout. Každopádn se p echodem do autonomního stádia vývoje morálky stává jedinec nezávislej-í a kriti t j-í v í dosp lým, a koli je jeho morálka stále dost rigidní; afl od star-ího kolního v ku (a tedy se za átkem pubescence) za íná hloub ji pronikat do podstaty mravního hodnocení a p íhlífl i k motiv m jednání (Langmeier, Krej í ová, 2006).

Na základ různých rolí, které zastává, i svého postavení ve vrstevnické skupin si dítě osvojuje uvdomení sebestojetí a sebehodnocení. Těkolák se při popisu sebe sama jifl nezamýšlí jen na své objektivní charakteristiky, ale stále více si uvdomuje i své vnitřní vlastnosti a dispozice, ví, co je pro ně typické a v čem se liší od ostatních; je si v dom originality své vlastní identity. Zatímco sebehodnocení předkoláka je dost proměnlivé v závislosti na postoji okolí, po osmém roce vku dítě začíná být úroveň hodnocení sebe sama relativně stabilní. Navíc dochází i k vdomí stability identity, o jedinec si je v dom toho, že zůstane stále stejným člověkem, přestože se mnohé jeho vlastnosti změní.

Obsah identity závisí na tom, za koho se dítě považuje, čím se cítí být. Zároveň podmiňuje jeho budoucí snažení ve smyslu ambicí a také reakcí na dosaženou pozici. Sebestojetí jedince závisí jednak na zkušenostech se sebou samým, jednak na hodnocení ostatních, které dítě zatím ještě bez korekce akceptuje (zvláště od autorit). Na vytváření identity se rovněž podílí příslušnost k nějaké sociální skupině. Zpočátku má nejvyšší význam rodinná identita, postupně se však dostává do popředí identita daná příslušností ke konkrétní skupině vrstevníků. Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj očekává; dle toho se potom odvíjí pocity úspěchu i neúspěchu. Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty postupně vede k vytvoření jakési ideální identity, o níž dítě usiluje a hodnotí samo sebe na základ srovnání s tímto ideálem. V domí rozdílu vlastního reálného chování a žádoucí normy motivuje dítě k jeho dosažení (Vágnerová, 2000).

II EMPIRICKÁ ÁST

1 Výzkumný projekt a jeho cíle

Pro posouzení vývoje d ťské osobnosti, její struktury a p ípadné patologie v dob ě mlad ěho a star ěho ěkolního v ku neexistuje p íli– mnoho metod. Jednu skupinu t chto metod tvo í dotazníky, jejich u ťití je v ěak vzhledem k v ku proband ě omezeno, zvlá-t ě mlad ěm ěkolním v ku. Dít ě by m lo um t samo íst (a koli u n kterých dotazník ě je povoleno i p ed ítání), ale p edev ěm musí otázkám dob ě porozum t, posoudit svoji odpov ě a adekvátn ě ji zformulovat. Ur ítá míra introspekce je také podmínkou. Z tohoto d vodu je administrace dotazník ě mo ťná obvykle a ť od st edního ě i je-t ě lépe star ěho ěkolního v ku (Svoboda a kol., 2001).

Krom ě dotazník ě m ěme vyu ťít i n které nástroje ze skupiny projektivních metod (verbálních ě i kresebných), které mají tu výhodu, ěe p í práci s d tmi zachycují a standardizují oblast hry a imaginace, co ť jiné testy neumí. Projektivní materiál je v ěde kolem nás a vyzývá nás k tomu, abychom jej uchopili zp sobem, jen ťl umo ťí u ěe smysluplné srovnání a formulaci záv ěr , které je mo ťné zobecnit (Coulacoglou, 2008). Test pohádek je jedním z verbálních projektivních test ě , který se sna ťí poskytnout komplexní pohled na d ťskou osobnost.

Podstatou empirické ásti diplomové práce je ov ění mo ťnosti vyu ťít Test pohádek v ě eském prost edí. Proto ěe diagnostické metody odrá ťí specifika kultury, ve které byly vytvo eny, je nezbytné jejich ov ění v konkrétní zemi, kde má být metoda vyu ťívána, a následné vytvo ení vlastních norem.

Test pohádek byl vytvo en a standardizován v ěecku, dal ěí standardizace ji ťl prob hly v ěín , Rusku, Indii a Turecku. Nyní se test ov ěje v ě eské republice na d ťské populaci ve v ku 6 ó 12 let. Na sb ěru a vyhodnocování dat se podílí více koleg ě ; úkolem autorky této diplomové práce bylo získat data od 20 ěesti a 20 sedmiletých d ětí (v ťdly deset dívek a deset chlapc ě) v krajském m st ě nad sto tisíc obyvatel.

Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu je posoudit využitelnost Testu pohádek v české republice na vybraném vzorku –estí a sedmiletých dětí, odhalit možná úskalí spojená s charakterem a způsobem administrace testu, vyhodnotit odpovědi respondentů, abychom mohli porovnat specifika jednotlivých sledovaných skupin, a v neposlední řadě získat data pro plošné vytvoření normy v celé republice. Úkolem projektu prozatím není individuálně hodnotit osobnost jednotlivých dětí a realizovat případné doporučení terapeutických opatření, nýbrž získat obecná data pro další výzkum.

2 Výzkumné otázky

- 1. Je Test pohádek využitelný v české republice u dětí ve věku –estí a sedmi let?**
- 2. Je možné test administrovat beze změn, nebo by bylo vhodné způsob testování i instrukce nějakým způsobem pozměnit?**
- 3. Jsou nějaká specifika v odpovědích takto starých dětí a jaká, vyskytují se nějaké typické odpovědi?**
- 4. Existují rozdíly mezi sledovanými skupinami, tj. mezi skupinami –estí a sedmiletých dětí a mezi skupinami chlapců a dívek?**
- 5. Existují rozdíly mezi odpověďmi českých a cizích dětí?**

3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný projekt byl realizován v průběhu září a října 2010 v krajském městě (Plzeň) u 43 dětí ve věku 6 a 7 let. Dvě –estileté dívky a jeden sedmiletý chlapec však nemohli být hodnoceni; sedmiletý chlapec byl vietnamské národnosti, pohádky o červené karkulce a o Sněhurce neznal a ani jeho znalost českého jazyka nebyla valná. Dívky zase nebyly schopné uspokojivým způsobem zodpovědět kladené otázky, jedna z nich dokonce test pro únavu a nedostatečnou koncentraci ani nedokončila.

Z celkového počtu zbývajících respondentů bylo 10 dívek a 10 chlapců –estiletých a 10 dívek a 10 chlapců sedmiletých. Testování proběhlo vždy po písemném souhlasu rodičů,

obvykle bez jejich přítomnosti (kdo však měl zájem, mohl u rozhovoru s dítětem být i za podmínky, že při jeho testování nebude nijak narušován). Byli osloveni rodiče a jejich děti z 2. třídy na 34.ZŠ Plzeň, předkoláci (včetně dětí s odkladem povinné školní docházky) z 22.MŠ Plzeň, děti z SK Sokol Doubravka a AK Třída Plzeň. Věk hodnocených probandů se pohyboval v rozmezí 6 let 0 měsíců až 7 let 11 měsíců (podrobněji viz. tabulka 3). Žádné z dětí nebylo klasifikováno jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

skupina šestiletých dívek; n=10		skupina šestiletých chlapců; n=10	
věkový rozsah	6,0 - 6,8 let	věkový rozsah	6,0 - 6,5 let
průměrný věk	6 let 2,3 měsíce	průměrný věk	6 let 1,6 měsíce
medián věku	6 let 0,5 měsíce	medián věku	6 let 0,5 měsíce
standardní odchylka věku	2,95 měsíce	standardní odchylka věku	2,01 měsíce
skupina sedmiletých dívek; n=10		skupina sedmiletých chlapců n=10	
věkový rozsah	7,0 - 7,11 let	věkový rozsah	7,7 - 7,11 let
průměrný věk	7 let 6,5 měsíce	průměrný věk	7 let 9,2 měsíce
medián věku	7 let 8 měsíců	medián věku	7 let 9 měsíců
standardní odchylka věku	4,5 měsíce	standardní odchylka věku	1,32 měsíce

Tab. 3: Charakteristika respondentů z hlediska věku

Vzhledem k tomu, že v kapitole Výsledky bychom rádi porovnali odpovědi našich respondentů s odpověmi získanými od českých dětí, je nutné, abychom podrobněji představili také tento vzorek. Naše zjištění budeme porovnávat se dvěma skupinami českých respondentů, nebo standardizace Testu pohádek probíhala v věku dvakrát dříve ke konci minulého století a zhruba o deset let později v revidované verzi. První vlny testování se účastnilo celkem 803 respondentů ve věku 7 až 12 let. Strukturu vzorku vidíme v tabulce 4 (Coulacoglou, 2002):

věková skupina	chlapci	dívky	celkem
7-8 let	117	112	229
9-10 let	119	143	262
11-12 let	169	143	312
celkem	405	398	803

Tabulka 4: Složení českého vzorku - pohlaví

U tohoto pohlavního vzorku máme k dispozici průměrné hodnoty a standardní odchylky dosažených proměnných, které budeme porovnávat s výsledky našeho výzkumného vzorku v kapitole 5.1. Nutno podotknout, že pohlavní verze Testu pohádek pracovala pouze s 26

osobnostními proměnnými, ať revidovaná verze byla doplněná o další ty (Agrese jako šlárlivost ó AGRJEAL, Instrumentální agrese ó AGRINSTR, Smysl pro soukromí ó SPRIV, Potřeba souhlasu ó NAPRO) na konečných 30 proměnných.

Při pozdější restandardizaci byl Test pohádek v ecku administrován celkem 873 probandům ve věku 6 ó 12 let, z toho bylo 460 dívek a 413 chlapců. Testovány byly děti z Atén a okolí, nebo skoro polovina ecké populace žije v této oblasti; proto nebyl výzkumný vzorek diferencován vzhledem k lokalitě, odkud respondenti pocházeli. Složení eckých respondentů z hlediska věku a pohlaví je přehledně vidět v následující tabulce (Coulacoglou, 2009):

věková skupina	chlapci	dívky	celkem
6-7 let	131	161	292
8-9 let	123	134	257
10-12 let	159	165	324
celkem	413	460	873

Tabulka 5: Složení eckého vzorku - revize

Tento revidovaný výzkumný vzorek nám bude sloužit ke srovnání odpovědí na dílčí otázky u jednotlivých sad podnetových kartiček, kterým se zabýváme v kapitole 5.2. Vzhledem k zaměření naší práce nás bude při srovnání zajímat především skupina –estí a sedmiletých dětí. Pro upřesnění musíme dodat, že eť kolegové přidali do skupiny –estíletých probandy ve věku od 5 let a 6 měsíců do 6 let a 6 měsíců, do skupiny sedmiletých pak probandy ve věku od 6 let a 6 měsíců do 7 let a 6 měsíců, zatímco my jsme do skupiny –estíletých přidali děti ve věku 6 let 0 měsíců ať 6 let a 11 měsíců a do skupiny sedmiletých děti ve věku 7 let a 0 měsíců ať 7 let a 11 měsíců.

4 Popis metody

Základní metodou použitou při administraci Testu pohádek byl standardizovaný rozhovor s konkrétním dítětem. Rozhovor probíhal individuálně v klidné místnosti, respondent a examinátor seděli buď naproti sobě u přímého stolu ó jak dovolovaly podmínky. Odpovědi dětí se zapisovaly doslova (s výjimkou úvodního vyprávění pohádek) na předem připravený záznamový arch. Průměrná doba zadávání testu se pohybovala okolo 45 minut. Nedílnou

součástí bylo samozřejmě i pozorování dítěte (chování při testování, reakce na otázky, manipulace s testovým materiálem atd.); projevy dítěte si examinátor průběžně zaznamenával a přihlížel k nim při závěrečném hodnocení.

Při každé práci s dítětem (a nejen s ním) je nutné navázat dobrý vztah. Vytváření vztahu a příjemného a bezpečného prostředí probíhalo v tomto případě pozitivním přijetím ze strany testujícího (úsměvem, vyjádřením potěšení, že je respondent ochoten si s ním povídat), položením několika jednoduchých otázek (Jak se jmenuje? Kolik je ti let? Máš nějaké sourozence? Máš rád pohádky? Jakou máš nejraději?). Poté byli respondenti požádáni, aby stručně vyprávěli pohádky o červené Karkulce a o Sněhurce. Často se stalo, že je examinátor musel usměrňovat, aby nezabíhali do zbytečných podrobností, nebo jim naopak pomáhat návodnými otázkami (předevíme-li u stydlivějších dětí). Poté bylo postupně dítěti předloženo sedm sad černobílých i barevných kartiček (každá sada obsahovala vždy tři obrázky) a byly mu kladeny předem stanovené otázky s újističením, že si dítě může vymyslet všechno, co bude chtít a že žádná odpověď není ani dobrá ani špatná. Otázky k jednotlivým podnětovým setům kartiček zní:

1. Sada o červené karkulce

- Co si každá Karkulka myslí? Co cítí? Proč?
- Která z nich je Karkulka z pohádky? Proč?
- Kdybys byl vlkem, kterou Karkulku bys snědl? Proč?

2. Sada o Vlk

- Co si každý vlk myslí? Co cítí? Proč?
- Který je vlk z pohádky? Proč?
- Kterého vlka se nejvíce bojí? Proč?

3. Sada o Trpaslík

- Co si každý trpaslík myslí? Co cítí? Proč?
- Který je trpaslík z pohádky? Proč?
- Za kterého trpaslíka by se Sněhurka ráda provdala? Proč?

4. Sada ó Jeřlibaba

- Co si kařdř jeřlibaba myřlř? Co řlř? Pro ?
- Kterř je jeřlibaba z pohřdky? Pro ?
- Kterř z nich se nejvř bořř? Pro ?
- Kterř je podle tebe nejhorřř? Pro ?
- Co m řle zlř jeřlibaba ud řlat?
- Pojmenuj jeřlibaby.

5. Sada ó Obr

- Co si kařdř obr myřlř? Co řlř? Pro ?
- Kterř je obr z pohřdky? Pro ?
- Kterřho z nich se nejvř bořř? Pro ?
- Kterř je podle tebe nejhorřř? Pro ?
- Co m řle zlř obr ud řlat?
- Pojmenuj obry.

6. Sada ó Scřny z řervenř karkulky

- Popiř, prosřm, kařdř obrřzek. Co se na n řm d řje?
- Kterřm obrřzkem pohřdka kon řř? Pro ?
- Kterřm obrřzkem bys řht řl, aby pohřdka kon řla? Pro ?

7. Sada ó Scřny ze řn řurky

- Popiř, prosřm, kařdř obrřzek. Co se na n řm d řje?
- Kterřm obrřzkem pohřdka kon řř? Pro ?
- Kterřm obrřzkem bys řht řl, aby pohřdka kon řla? Pro ?

Jednotlivé otázky musely být často opakovány, a to buď ve stejné podobě nebo jiným způsobem, pokud se zdálo, že dítě nerozumí; například jako synonymum otázky co každá postava cítí (která dala respondentovi nejvíce potíže) byla často použita formulace „Jak jí / mu je?“, „Jakou má náladu?“. V naprosté většině případů také bylo nutné klást další doplňující otázky, aby byla odpověď zcela úplná (ne vždy se to však podařilo). Na závěr testující poděkovali dětem za spolupráci a každé z nich dostalo (po předchozí domluvě s učiteli i rodiči) malou odměnu. Podrobné instrukce k administraci testu jsou popsány v teoretické části.

5 Výsledky

Test pohádek je možné hodnotit jak z hlediska kvantitativního, tak z hlediska kvalitativního. Do kvantitativního hodnocení patří práce se zjištěnými proměnnými a preference jednotlivých karet u dílčích otázek každého podnětového setu, kvalitativní analýza pak zahrnuje zvláštnosti testové situace, chování jednotlivých respondentů, jejich verbální schopnosti, zacházení s testovým materiálem a změna poadí podnětových karet při odpovědi apod.

Výsledky Testu pohádek budou v této diplomové práci hodnoceny především po stránce kvantitativní (tzn. hodnocení preferencí karet u jednotlivých otázek v každém setu a zjištění výskytu a intenzity měřených osobnostních proměnných), a to z toho důvodu, že hlavním cílem výzkumného projektu je ověření možnosti využití FTT v České republice a vytvoření plošných norem (nomotetický přístup). Dále bychom rádi porovnali odpovědi mezi skupinami tří a sedmiletých probandů a mezi skupinami dívek a chlapců a odhalili případné rozdíly. Také se budeme zabývat srovnáním odpovědí českých a cizích dětí dané vkové kategorie. Vzhledem k malému rozsahu českého vzorku si však netroufneme interpretovat případné rozdíly.

Kvalitativní hledisko nezůstane zcela opominuto; v dalších podkapitolách budeme hodnotit poadí jednotlivých karet každé sady při odpovědích dětí, budeme uvádět příklady konkrétních odpovědí, jak nejastěji, tak jedinečně a také bychom chtěli popsat své dojmy a zkušenosti z administrace testu vybraným skupinám respondentů a napsat svoje poznámky.

V empirické části nebudeme statisticky hodnotit obranné mechanismy, je-li se mohou projevit, nebo jsou záležitostí spíše individuální interpretace u každého jedince. Pokud je však zaznamenané, uvedeme u příslušného setu kartiček konkrétní příklad.

Kapitola výsledků bude rozdělena do dvou částí o celkové vyhodnocení jednotlivých skupin respondentů a vyhodnocení jednotlivých sad obrázků. V obou těchto částech se budou kvantitativní a kvalitativní hlediska prolínat, protože jsme toho názoru, že není vhodné je striktně oddělit a je lepší test hodnotit komplexně.

5.1 Vyhodnocení jednotlivých skupin respondentů

Podívejme se nejprve na celou skupinu probandů jako celek. Ze tisíců možných osobnostních proměnných jsme v odpovědích detekovali 28 z nich, nezaregistrovali jsme proměnné AGRDEF o Agrese jako obrana a AGRINSTR o Instrumentální agrese. Dosazené hodnoty jsme sečetli a spočítali jejich průměr a směrodatnou odchylku, abychom je mohli porovnat s porovnávacím vzorkem. Jak již bylo řečeno, v tomto porovnávacím vzorku nebyly ještě hodnocené proměnné AGRJEAL, AGRINSTR, SPRIV a NAPRO, proto jsou tato pole prázdná. Výsledky českých respondentů nebyly porovnány na normované rozložení, nebo si myslíme, že náhodný vzorek je pro tento účel příliš malý a hodnoty dosazené u jednotlivých proměnných jsou v této věci velmi nízké.

Z tabulky 6 na další straně vidíme, že české děti ve věku 10-12 let dosahovaly vyšších hodnot jednotlivých proměnných, srovnatelné jsou hodnoty obou skupin u proměnných SEXPRE, FA, REL/MO, REL/FA, SPRO, SE, R, DMT, DH. Pouze u proměnných B, FA, SE a DSUP měli někteří probandi vyšší skóre více než o jeden bod. Vysvětlení skutečnosti, že někteří respondenti skórovali výše, mohou být různé, například české děti byly v testové situaci více inhibované, jejich odpovědi se držely spíše kontextu pohádky a byly pouze popisné (a tudíž šneškórovatelné) a děti do nich nevkládaly příliš mnoho fantazie; český vzorek zahrnuje i děti z venkovské skupiny respondentů; český vzorek není reprezentativní, hodnoty se mohou od celé české populace lišit; české děti opravdu dosahují nižších hodnot, do odpovědí neprojekují témata korespondující s jednotlivými proměnnými; examinátor testu nedokázal podnítit bohatší verbální produkci respondentů, neuměl detekovat všechny proměnné a jejich intenzitu v odpovědích dětí atd.

Srovnání odpovědí českých a českých probandů vidíme v následující tabulce:

Češi (6+7 D+CH)			Řekové (7-12 D+Ch)		Češi (6+7 D+CH)			Řekové (7-12 D+Ch)	
n=40			n=803		n=40			n=803	
proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.	proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.
OA	0,4	0,871	1,83	1,84	AFTC	33,7	9,321	46,31	4,89
AGRIMP	2,55	1,907	4,13	3,58	AMB	1,75	2,667	3,72	4,39
AGRDOM	0,175	0,549	1,16	2,47	MOR	0,95	1,339	1,71	2,28
AGRRET	0,1	0,496	1,91	2,72	SPRO	0,15	0,662	0,4	1,25
AGRENV	0,5	1,086	1,08	2,1	SPRIV	0,05	0,316		
AGRJEAL	0,125	0,463			SE	0,275	1,261	-0,59	0,99
AGRDEF	0	0	0,2	0,82	R	0,125	0,516	0,68	0,97
AGRINSTR	0	0			DSUP	2,45	3,046	1,49	2,8
SEXPRE	1,1	1,355	1,38	2,49	DMT	0,225	0,577	0,62	1,48
B	1,7	0,992	0,85	1,56	DH	0,55	1,218	0,96	1,93
FA	6,925	3,19	6,38	3,92	NPRO	0,275	1,198	2,26	3,01
ANX	3,975	3,101	4,77	3,71	NAFFIL	0,725	1,154	1,21	1,76
D	1,75	1,736	2,26	2,25	NAPRO	0,5	0,987		
REL/MO	-0,3	0,608	-0,41	1,1	NAFECT	1,55	1,518	0,64	1,37
REL/FA	0,025	0,48	-0,02	0,49	ON	1,825	1,708	4,72	3,44

Tabulka .6: Porovnání průměrných hodnot a směrodatných odchylek proměnných na českém a české vzorku

Nyní se budeme zabývat pouze českým výzkumným vzorkem a porovnáme mezi sebou skupiny dívek a chlapců a skupiny –esti a sedmiletých dětí. Na parametry proměnných dívek a chlapců se můžeme podívat v tabulce .7 na následující straně.

U dívek se kromě již zmínovaných proměnných ARGDEF a AGRINSTR, jež se neobjevily u žádné sledované skupiny, nevyskytují ještě proměnné SPRO a SPRIV, u chlapců jsme nezaregistrovali AGRRET. Výsledky obou skupin jsou velmi podobné, u dívek vidíme vyšší skóre v proměnných AGRENV, FA, AFTC (zde je ale u chlapců velký rozptyl) a AMB (v tomto případě je naopak velký rozptyl u dívek). Celkově však můžeme říci, že se obě sledované skupiny vzájemně výrazně neliší.

dívky 6+7 let			chlapci 6+7 let		dívky 6+7 let			chlapci 6+7 let	
proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.	proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.
OA	0,55	0,999	0,25	0,716	AFTC	36,25	7,566	31,15	10,363
AGRIMP	2,35	1,954	2,75	1,888	AMB	2,35	3,36	1,15	1,599
AGRDOM	0,3	0,733	0,05	0,224	MOR	1,05	1,504	0,85	1,182
AGRRET	0,2	0,696	0	0	SPRO	0	0	0,3	0,923
AGRENV	0,9	1,373	0,1	0,447	SPRIV	0	0	0,1	0,447
AGRJEAL	0,15	0,489	0,1	0,447	SE	0,05	1,469	0,5	1
AGRDEF	0	0	0	0	R	0,05	0,224	0,2	0,696
AGRINSTR	0	0	0	0	DSUP	2,05	3,187	2,85	2,925
SEXPRE	1	1,451	1,2	1,281	DMT	0,1	0,447	0,35	0,671
B	0,8	1,152	0,6	0,821	DH	0,5	1	0,6	1,429
FA	8,2	3,82	5,65	1,694	NPRO	0,4	1,569	0,15	0,671
ANX	4	3,277	3,95	3	NAFFIL	1	1,451	0,45	0,686
D	1,9	1,944	1,6	1,536	NAPRO	0,4	0,821	0,6	1,142
REL/MO	-0,25	0,55	-0,35	0,671	NAFECT	1,7	1,75	1,4	1,273
REL/FA	0	0,562	0,05	0,394	ON	2	2,128	1,65	1,182

Tabulka .7: Celkové srovnání skupin dívek a chlapců

Dále se pokusíme najít rozdíly mezi odpověmi –esti a sedmiletých dětí, očekáváme však, že vzhledem k poměrně malému včasněmu rozdílu budou jejich výsledky také hodně podobné. Podrobnosti ukazuje následující tabulka:

6 let D+CH			7 let D+CH		6 let D+CH			7 let D+CH	
proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.	proměnná	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.
OA	0,55	1,099	0,25	0,55	AFTC	36,55	8,166	30,85	9,724
AGRIMP	2,35	2,434	2,75	1,209	AMB	1,55	1,877	1,95	3,316
AGRDOM	0,2	0,616	0,15	0,489	MOR	0,85	1,461	1,05	1,234
AGRRET	0	0	0,2	0,696	SPRO	0,05	0,224	0,25	0,91
AGRENV	0,55	1,05	0,45	1,146	SPRIV	0	0	0,1	0,447
AGRJEAL	0,25	0,639	0	0	SE	-0,1	1,373	0,65	1,04
AGRDEF	0	0	0	0	R	0,25	0,716	0	0
AGRINSTR	0	0	0	0	DSUP	1,75	2,468	3,15	3,453
SEXPRE	1,6	1,501	0,6	0,995	DMT	0,05	0,224	0,4	0,754
B	0,95	1,234	0,45	0,605	DH	0,85	1,496	0,25	0,786
FA	6,6	3,068	7,25	3,354	NPRO	0,4	1,569	0,15	0,671
ANX	5,35	3,281	2,6	2,234	NAFFIL	1,05	1,468	0,4	0,598
D	1,9	1,861	1,6	1,635	NAPRO	0,35	0,745	0,65	1,182
REL/MO	-0,3	0,571	-0,3	0,657	NAFECT	1,25	1,372	1,85	1,631
REL/FA	0,05	0,394	0	0,562	ON	1,35	1,226	2,3	2,002

Tabulka .8: Celkové srovnání skupin –esti a sedmiletých dětí

Čestilétí respondenti vyjma AGRDEF a AGRINSTR neskórovali ani v proměnných AGRRET a SPRIV, naopak u sedmiletých dětí jsme nezaznamenali žádnou odpověď hodnocenou jako AGRJEAL a R. Z tabulky je patrné, že skupina čestilétých skórovala výše v proměnných SEXPRE, B (zde je velký rozptyl), ANX, AFTC a NAFFIL. Naopak nižší hodnoty registrujeme v kolonkách SE (opět velký rozptyl), DSUP a ON. Hodnoty ostatních proměnných jsou si velmi blízké.

Pokud bychom shrnuli dosažené výsledky, můžeme konstatovat, že výzkumný vzorek českých respondentů skóroval ve většině proměnných výrazně nižší než vzorek respondentů z ciziny. Vysvětlení pro tento fakt mohou být různé znaky, od specifika každé populace až po erudici examinatora.

Ve srovnání českých dětí mezi sebou nacházíme více shod než ve srovnání dvou mezinárodních vzorků, obecně lze říci, že skupiny čestilétých a sedmiletých probandů se od sebe liší více než skupiny dívek a chlapců. Výzkumný vzorek je však příliš malý na to, abychom zjištěné skutečnosti mohli zobecnit na celou populaci.

5.2 Vyhodnocení jednotlivých sad kartiček

Na následujících stránkách se budeme zabývat každou podnovou sadou kartiček zvlášť. Budeme si všímat pořadí jednotlivých kartiček při odpovědích, odpovědí na další otázky, které byly probandům v souvislosti s každou sadou položeny, a dosaženými osobnostními proměnnými. Z hlediska těchto osobnostních proměnných mezi sebou porovnáme skupiny chlapců a dívek a skupiny čestilétých a sedmiletých respondentů a dále u odpovědí na dílčí otázky každého podnového setu srovnáme výsledky získané na našem vzorku a revidovaném vzorku českých dětí (in Coulacoglou, 2009). Také uvedeme příklady reálných odpovědí.

Obrázky byly respondentům prezentovány tak, aby karta číslo jedna byla vlevo, číslo dvě uprostřed a číslo tři vpravo. Předpokladem je, že první odpověď dítěte se bude týkat kartičky číslo jedna, druhá čísla dva a poslední čísla tři, neboť směr zleva doprava respektuje nápis o sobě. Pokud respondent zamění pořadí obrázků, domníváme se, že je to z toho důvodu, že jej určitá karta zaujala více, více se dotýká jeho přání, třebaže i vnitřních konfliktů, a uflí v domých i nevdomých.

N kdy se stalo, že dítě odpovídalo k dvěma kartám najednou. Pokud tomu tak bylo, oběma kartám bylo přiděleno stejné pořadí, například karta 3 o pořadí 1, karta 2 o pořadí 2, karta 1 o také pořadí 2. Jestliže respondent odpovídal ke všem třem kartám najednou, je to v tabulce zaznamenáno zvlášť.

5.2.1 červená karkulka

červená karkulka jako první předkládaný set byla obvykle doprovázena mírnými rozpaky respondent, nebo byli často zaskočeni úvodní otázkou. Protože zatím neměli přesnou představu, co je čeká, a testovou situací si je těžko ukávali, drfeli se při odpovědích v tónem standardního pořadí karet (viz. tabulka 9):

Červená karkulka						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	27	67,5	5	12,5	7	17,5
kartička 2	7	17,5	28	70	4	10
kartička 3	5	12,5	9	22,5	25	62,5
najednou	1	2,5				

Tabulka 9: Pořadí kartiček u 1. sady - červená karkulka

Sada obrázků červené karkulky je nakreslena tak, aby dvě z Karkulek odpovídaly nejastěji známým knižním ilustracím (jsou to 1 a 3) a zatím nebyla tolik známá (Karkulka 2), takže by mohla evokovat originálnější odpovědi a snáze přitáhnout pozornost dítěte, tzn. že by na ni odpovídalo jako první a to se v našem případě nepotvrdilo, děti se ve většině případů drfely stanoveného pořadí.

U sady červená Karkulka jsme zaregistrovali tyto proměnné: OA, AGRIMP, SEXPRE, B, AFTC, AMB, MOR, SE, R, DSUP, DMT, NAFFIL, NAPRO, NAFECT, ON, FA, ANX a D. U řádné proměnné jsme nezaznamenali výrazný výskyt, kromě AFTC o Pízpí sobení obsahu pohádky a částečně i ON o Orální potěby. V praxi tedy na základě obdržených výsledků očekáváme, že se jednotlivé proměnné buď nevyskytnou, nebo budou jen mírně (hodnocené jedním bodem). U ON mohou dosáhnout až 2 bodů a u AFTC 1 o 8 bodů. V opačném případě bychom měli usuzovat na zaujetí respondenta tím či oním problémem.

Tabulka .10 nám ukazuje podrobnější informace:

1.sada ČK	celkem, n=40		dívky 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
OA	0,075	0,474			0,15	0,671	0,15	0,671		
AGRIMP	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
SEXP	0,05	0,221			0,1	0,308	0,1	0,308		
B	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
AFTC	4,575	3,35	5,35	3,573	3,8	3,002	4,8	3,302	4,35	3,468
AMB	0,15	0,483	0,1	0,447	0,2	0,523	0,05	0,224	0,25	0,639
MOR	0,25	0,742	0,3	0,801	0,2	0,696	0,15	0,489	0,35	0,933
SE	0,1	0,591	0,2	0,523	0	0,649	-0,1	0,447	0,3	0,657
R	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
DSUP	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
DMT	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
NAFFIL	0,15	0,427	0,25	0,55	0,05	0,224	0,2	0,523	0,1	0,308
NAPRO	0,15	0,7	0,1	0,447	0,2	0,894			0,3	0,979
NAFECT	0,3	0,723	0,35	0,875	0,25	0,55	0,1	0,308	0,5	0,946
ON	0,475	1,037	0,4	1,188	0,55	0,887	0,1	0,308	0,85	1,348
FA	0,1	0,379	0,15	0,489	0,05	0,224	0,15	0,489	0,05	0,224
ANX	0,8	1,224	0,65	1,268	0,95	1,191	1,35	1,461	0,25	0,55
D	0,275	0,599	0,3	0,733	0,25	0,444	0,25	0,444	0,3	0,733

Tabulka .10: Osobnostní proměnné u 1.sady kartiček šestičerná karkulka

Podívejme se na srovnání sledovaných skupin. Vidíme, že u dívek se neobjevily proměnné OA, AGRIMP, SEXP, R, DSUP a DMT. U chlapců jsme se nesetkali s odpovědí hodnocenou jako B. Výsledné hodnoty jsou v obou skupinách téměř totožné, kromě AFTC, ve kterém dívky dosahovaly vyšších hodnot. Rozptýlení je zde však značné, takže za normu považujeme, pokud proband z celkových možných 0 až 9 bodů obdrží 2 až 9 bodů (dívky), resp. 1 až 7 bodů (chlapci).

Mezi skupinami šestičerné a sedmiletých dětí nalezneme rozdíl více, vidíme, že mladší děti skórovaly výrazně výše v proměnné ANX a nepatrně výše v AFTC, naopak výrazně nižších hodnot docílily v ON a nepatrně nižších také v SE a NAFECT. Zatímco u šestičerných jsme nezaregistrovaly proměnné AGRIMP, DMT a NAPRO, u sedmiletých je tomu tak u proměnných OA, SEXP, B, R a DSUP.

Mezi nejčastější odpovědi na otázku „Co si říkáš Karkulka, co cítíš pro toho patřilý následující: šmyšlí na svoji babičku, chce natrhat kytičky pro svoji babičku, šmyšlí na vlka, aby ji neseřlal / jestli s ním vyhraje závodě apod. Obdrželi jsme i několik jedinečných

odpovědí, například. ŠKarkulce je líto, protože babička nemá peníze, ŠKarkulka chce mít jiný klobouk, protože chce být krásnější, ŠKarkulka přemýšlí, protože na sobě nemá tepláky a má holé nohy, ŠKarkulka má strach, protože na ni v noci vyskočí ze tmy strašidlo atd. Odpovědi u jednotlivých Karkulek často dle pouze s malými změnami opakovaly, například. ŠKarkulka .1 kouká na květiny, Karkulka .2 kouká na domeček, Karkulka .3 kouká do lesa nebo ŠKarkulka .1 si myslí, proč má vlk tak velké oči, Karkulka .2 si myslí, proč má vlk tak velké uši, Karkulka .3 si myslí, proč má vlk tak velké zuby.

Na otázku ŠKterá z nich je opravdová červená karkulka z pohádky a proč odpovídali respondenti, jak je uvedeno v tabulce .11:.

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	13	32,5	kartička 1	26%	24%	28%
kartička 2	9	22,5	kartička 2	14%	10%	12%
kartička 3	17	42,5	kartička 3	60%	66%	60%
kart.1 + 2	1	2,5				

Tabulka .11: Odpovědi na otázku ŠKterá je Karkulka z pohádky a proč

Stejně jako u českých –estí a sedmiletých respondentů byla nejčastěji vybrána Karkulka .3, avšak ne v takové míře. Prakticky jediným zdůvodněním byly argumenty týkající se vzhledu: šprotože tak vypadá, šje taková, jakou mám v knížce, šje nejhezivě, šmá takové oblečení, kořičko apod. Ve většině případů se jedná o popisné odpovědi, které neobsahují žádnou skórovatelnou proměnnou. Zjištění autorky testu na vzorku českých dětí jsou podobná.

Na dotaz ŠKdybys byl/a vlkem, kterou Karkulku bys snědl/a a proč jsme obdrželi tyto odpovědi (tabulka .12) a srovnali je s českými výsledky:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	17	42,5	kartička 1	55%	46%	43%
kartička 2	9	22,5	kartička 2	15%	27%	30%
kartička 3	9	22,5	kartička 3	30%	27%	27%
žádnou	3	7,5				
všechny	1	2,5				
nevím	1	2,5				

Tabulka .12: Odpovědi na otázku ŠKterou Karkulku bys snědl/a, kdybys byl/a vlk?

Opět podobně jako v předchozím případě si –esti a sedmileté děti obou národností nejčastěji vybíraly Karkulku .1, u českých probandů jsme kromě toho zaznamenali i další varianty odpovědí, které u českých respondentů nejsou uvedeny. Důvodem pro výběr určení Karkulky byly argumenty například: šprotofe se mi nelíbí, šprotofe je nejhezivě, šprotofe je to ta pravá, šprotofe je tlustá / –avnatá / nejvtivě, šprotofe vypadá divně / je vychloubavá / vypadá neposlušně. Tyto poslední odpovědi se objevily u kartičky .2. Podobné důvody uváděly i české děti. Naši respondenti také poměrně často nedokázali svoji volbu žádným způsobem vysvětlit.

5.2.2 Vlk

Pokud se podíváme na zobrazení vlka, vidíme, že štandardně vypadá opět vlk .2. Mnoho dětí také tvrdilo, že to není vlk, ale pes. Avšak jak je vidět z následující tabulky, jako prvního k odpovědi si, kromě předpokládaného vlka .1, vybíraly hojně i vlka .3; zejméně na první pohled zaujal jeho krvavý vzhled a také se jej nejvíce bály:

Vlk						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	17	42,5	6	15	26	65
kartička 2	2	5	30	75	7	17,5
kartička 3	20	50	4	10	15	37,5
najednou	1	2,5				

Tabulka .13: Pořadí kartiček u 2. sady - Vlk

Z možných třiceti osobnostních proměn jsme zaznamenali tyto: OA, B, AFTC, AMB, MOR, SE, R, NPRO, NAFFIL, NAFECT, ON, FA, ANX a D. Všechny dosažené hodnoty jsou opět velmi nízké, vyšší skóre je pouze u AFTC a FA. U špičkování se obsahu pohádky (AFTC) očekáváme dosažený skóre v rozmezí 3 až 8 bodů a také předpokládáme, že se jedním či dvěma body objeví proměna štrach z agresivity (FA); nejčastěji v odpovědi na otázku šKterého vlka se nejvíce bojíte a proč?, která reflektuje právě tuto proměnu. Překvapivý by nebyl ani výskyt proměn šOrální potěby (ON) a šAnxiety (ANX), avšak jen v nízkých hodnotách (0 až 2 body).

P esné výsledky jsou v tabulce .14:

2.sada Vlk	celkem, n=40		dívky 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
OA	0,325	0,764	0,55	0,999	0,1	0,308	0,4	0,94	0,25	0,55
B	0,1	0,304	0,15	0,366	0,05	0,224	0,2	0,41		
AFTC	5,85	2,202	5,85	2,346	5,85	2,102	6,85	1,872	4,85	2,084
AMB	0,425	0,903	0,55	1,146	0,3	0,571	0,5	1,1	0,35	0,671
MOR	0,125	0,516			0,25	0,716	0,1	0,308	0,15	0,671
SE	-0,025	0,158	-0,05	0,224			-0,05	0,224		
R	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
NPRO	0,075	0,474			0,15	0,671			0,15	0,671
NAFFIL	0,05	0,316			0,1	0,447	0,1	0,447		
NAFECT	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
ON	0,725	0,877	0,9	0,912	0,55	0,826	0,7	0,733	0,75	1,02
FA	1,175	0,675	1,35	0,745	1	0,562	1,1	0,718	1,25	0,639
ANX	0,625	0,952	0,75	1,118	0,5	0,761	0,7	0,923	0,55	0,999
D	0,325	0,616	0,3	0,571	0,35	0,671	0,35	0,587	0,3	0,657

Tabulka .14: Osobnostní proměnné u 2.sady kartiček - Vlk

Podíváme-li se podrobněji na rozdíly mezi skupinami dívek a chlapců, zjistíme, že dívky dosahovaly výrazně vyšších hodnot v proměnné OA a také ON a AMB, kde je však patrný značný rozptyl. V této je u nich také šetrnost z agresivity (FA). Na rozdíl od chlapců nebyly zaznamenány žádné skóre v proměnných MOR, R, NPRO a NAFFIL, naopak chlapci neskořovali v SE a NAFECT.

Podobné výsledky registrujeme i u skupin šestiletých a sedmiletých dětí, šestileté se výrazně více držely obsahu pohádky, jak je patrné z proměnné AFTC. U mladších respondentů se neobjevila žádná odpověď hodnocená jako NPRO, u starších jsme nezaznamenali proměnné B, SE, R, NAFFIL a NAFECT.

Nejfrekventovanějšími odpověďmi na dotaz „Co si každý z vlků myslí / co cítí a proč?“ byly: „šmá hlad“, „šmá chuť na / chce sníst Karkulku / babičku“, jen výjimečně se vyskytly odpovědi jiného typu, například „švlk přemýšlí, jak by létal“, „švlk je smutný, že ho rodiče opustili“, „švlk přemýšlí o tom, aby byl slušný, protože ostatní dva jsou zlí a on by mohl dopadnout stejně“. V ostatním případě byla opět jedna odpověď, kterou děti stále opakovaly jen s malými modifikacemi, například „švlk .3 je nejhladovější, vlk .2 už jedl, má hlad jen malinkatý, vlk .1 má hlad jen trochu menší než vlk .3“.

U otázky šKterý vlk je z pohádky o červené karkulce a pro ?ž jsme získali tyto výsledky (viz. tabulka .15):

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	10	25	kartička 1	35%	35%	46,7%
kartička 2	8	20	kartička 2	5%	9,5%	4,6%
kartička 3	22	55	kartička 3	60%	55,5%	48,7%

Tabulka .15: Odpov ědi na otázku šKterý je vlk z pohádky o červené karkulce?ž

Nej ast ji vybírán jako opravdový vlk z pohádky byl v obou zemích ten na kart .3, ve srovnání se svými eckými prot j-ky preferovaly na-e d ti ast ji také vlka .2. Zd vodn ním volby t etího vlka obvykle byly poznámky na jeho vzhled: šprotofle tak vypadá / je mu podobnýž, švypadá hladov / chce sníst Karkulku a babi kuž, šprotofle se olizuje / má velké zubyž. Hlad a zu ivost zmi ovaly i respondenti z ecka.

Otázka šKterého vlka se nejvíc bojí– a pro ?ž by m la evokovat osobnostní prom nnou šStrach z agresež (FA), emufl tak v t-inou opravdu bylo. D ti z obou zkoumaných zemí a v-ech v kových kategorií suverénn nejvíce d sil vlk .3, nej ast j-ím zd vodn ním bylo: šprotofle má otev enou pusu, cení zuby / má velké zuby, olizuje se, chce n koho snístž. Dva e-tí respondenti uvedli, fle se nebojí fládného vlka (argumenty v t chto konkrétních p ípadech bylo šprotofle mám na chalup pu-kuž a šprotofle se nebojím ani doopravdickéhož), cofl m fleme hodnotit jako obranný mechanismus šNegacež. U eckých respondent tato moflnost není uvedena; jestli se objevila, tak pravd podobn jen v malém po tu p ípad . V tabulce .16 m fleme p ehledn vid t po et a pom r odpov ědi na tento dotaz:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	0	0	kartička 1	5%	0%	0%
kartička 2	0	0	kartička 2	1%	0%	2,5%
kartička 3	37	92,5	kartička 3	94%	100%	97,5%
kart.1 + 3	1	2,5				
žádného	2	5				

Tabulka .16: Odpov ědi na otázku šKterého vlka se nejvíc bojí–ž

5.2.3 Trpaslík

Nejprve se opět podívejme na pořadí odpovědí u jednotlivých podnětových karet. Pohádkovým předstávám se nejvíce vymyká zobrazení trpaslíka .2, ale dle první pohled nijak zvlášť nezapadal - nejastěji odpovídaly ve standardním pořadí, tj. od karty .1 ke kartě .3 (viz.tabulka 17):

Trpaslík						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	23	57,5	6	15	9	22,5
kartička 2	7	17,5	26	65	5	12,5
kartička 3	8	20	8	20	22	55
najednou	2	5				

Tabulka .17: Pořadí kartiček u 3.sady - Trpaslík

V sadě s trpaslíkem jsme evidovali širokou škálu osobnostních proměnných: AGRIMP, AGRRET, SEXPRE, B, AFTC, AMB, MOR, SPRO, SPRIV, SE, R, DSUP, DH, NAFFIL, NAFECT, ON, FA, ANX, D, REL/FA (viz.tabulka .18 na další straně). Kromě proměnné AFTC jsou všechny hodnoty velmi nízké, v praxi bude jejich očekávaný skóre maximálně 1 bod (případně 1 u proměnných Sebeúcta o SE a Vztah k otci o REL/FA). V kategorii šP izpřesnění se obsahu pohádky (AFTC) očekáváme hodnoty v rozmezí 1 až 7 bodů.

Jak ukazuje tabulka, odpovědi dle ní byly velmi rozmanité, o čemž svědčí jak mnoho zaznamenaných proměnných, tak jejich nízké hodnoty. Odpovědi na otázku „Co si každý trpaslík myslí / co cítí a proč“ byly velmi pestré například trpaslík chce Sn hurku za ženu, trpaslík si myslí, že jim Sn hurka bude přát a vařit, trpaslík je nervózní z toho, že princ zachránil Sn hurku a byl smutný, protože ji princ pusinkoval, trpaslík se mračí, že mu Sn hurka leží v postýlce a on bude muset spát na zemi, trpaslík si myslí, že by byl dobrý flonglé, trpaslík má vousy a vlasy, tak by mohl být holým, chce být nejlepším a vyhrát soutěž o nejlepší úsměv a mnoho dalších. Jediným jevem opět byla modifikace jedné odpovědi, například trpaslík .1 jde do lesa na jahody, trpaslík .2 jde do lesa na maliny a trpaslík .3 jde na jahody i na maliny.

Hodnoty proměnných v sadě s trpaslíkem jsou následující:

3.sada Trpaslík	celkem, n=40		dívky 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
AGRIMP	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
AGRRET	0,025	0,158	0,05	0,224					0,05	0,224
SEXPRE	0,35	0,7	0,25	0,716	0,45	0,686	0,5	0,827	0,2	0,523
B	0,1	0,304	0,1	0,308	0,1	0,308	0,1	0,308	0,1	0,308
AFTC	4	2,512	4,7	2,473	3,3	2,408	4,9	2,532	3,1	2,198
AMB	0,35	0,77	0,6	0,94	0,1	0,447	0,35	0,745	0,35	0,813
MOR	0,075	0,35	0,15	0,489			0,1	0,447	0,05	0,224
SPRO	0,15	0,662			0,3	0,923	0,05	0,224	0,25	0,91
SPRIV	0,05	0,316			0,1	0,447			0,1	0,447
SE	0,175	0,712	0,3	0,688	0,25	0,55	-0,1	0,641	0,45	0,686
R	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
DSUP	0,375	1,372	0,2	0,696	0,55	1,82	0,1	0,447	0,65	1,872
DH	0,35	1,122	0,2	0,696	0,5	1,433	0,55	1,432	0,15	0,671
NAFFIL	0,1	0,304	0,1	0,308	0,1	0,308	0,15	0,366	0,05	0,224
NAFECT	0,225	0,733	0,25	0,786	0,2	0,696	0,35	0,933	0,1	0,447
ON	0,2	0,464	0,2	0,41	0,2	0,523	0,2	0,523	0,2	0,41
FA	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
ANX	0,575	0,844	0,65	0,875	0,5	0,827	0,9	1,021	0,25	0,444
D	0,25	0,588	0,4	0,754	0,1	0,308	0,25	0,639	0,25	0,55
REL/FA	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224

Tabulka .18: Osobnostní proměnné u 3.sady kartiček - Trpaslík

Mezi sledovanými skupinami respondentů nenacházíme velké rozdíly, ve skupině dívek jsme hodnotili méně proměnných než ve skupině chlapců (neobjevily se zde AGRIMP, SPRO, SPRIV, R, FA a REL/FA, kdežto u chlapců to byly jen dvě proměnné – AGRRET a MOR) a dívky také skórovaly výše v kategoriích AFTC a AMB. Ostatní výsledky jsou velmi podobné.

Odpovědi sedmiletých probandů naplnily všechny proměnné kromě R, zatímco u šestiletých jsme nenalezli žádnou odpověď hodnotitelnou jako AGRRET, AGRIMP, SPRIV, FA a REL/FA. Mladší děti dosáhly vyšších hodnot v kategoriích AFTC a ANX, ostatní proměnné hodnoty jsou srovnatelné.

Na otázku „Který je trpaslík z pohádky Sn hurka a sedm trpaslíků a proč jsme my a e ti kolegové získali následující výsledky (tabulka 19):

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	15	37,5	kartička 1	63%	61%	60,5%
kartička 2	2	5	kartička 2	11%	10%	8,5%
kartička 3	19	47,5	kartička 3	26%	29%	21%
kart.1 + 3	3	7,5				
všichni	1	2,5				

Tabulka 19: Odpovědi na otázku „Který je trpaslík z pohádky?“

Zatímco dle českých respondentů je trpaslíkem z pohádky nejčastěji ten z těchto karet, podle řeckých dětí je to první trpaslík. I přes rozdílnost výběru uváděly děti obou národností podobné argumenty o nejčastěji se týkající vzhledu a oblečení, například šprotofle má baculatý nos, bílé vousy, hezkou epici, záplatu na kožili, má takové oblečení, je nejmenší. Tyto postavy reflektující vnější vizáží jsou obecně typické spíše pro mladší děti (což se potvrdilo).

Shodu ve výběru respondentů nalezneme u obrázku 2, jenž v obou zkoumaných vzorcích získal nejméně preferenčních hlasů. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že mnoha dětem připomínal spíše obyčejného lovce než pohádkovou postavu, proto jej také častěji vybírali jako potenciálního flenicha pro Sn hurku o otázku „Za kterého trpaslíka by se Sn hurka ráda provdala a proč?“ (viz. tabulka 20):

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	10	25	kartička 1	9%	9,5%	12,6%
kartička 2	18	45	kartička 2	75%	81%	68,7%
kartička 3	12	30	kartička 3	16%	9,5%	18,7%

Tabulka 20: Odpovědi na otázku „Za kterého trpaslíka by se Sn hurka ráda provdala a proč?“

U obou skupin respondentů (i u starších respondentů v rámci řeckého výzkumu) jsme zaznamenali podobné odpovědi, nejčastěji byl uváděn trpaslík 2 (a u českých dětí ne v takové míře jako u řeckých), druhou nejčastější odpovědí byla karta 3 a nejméně často karta 1. Z důvodů volby byly opět argumenty vycházející ze vzhledu trpaslíka, například hezké oblečení (hezké boty, tepláky, vestu ...), je nejhezčí, je nejmenší. Na které odpovědi se však týkaly i charakteru a vlastností postavy, například šprotofle je pracovitý nebo šprotofle zachrání Sn hurku, nebyly však příliš etné. Odpověď šprotofle vypadá jako máj tatínek, signalizuje pozitivní vztah k otci.

5.2.4 Jeřibaba

V p ípad tvtřé sady je nestandardním zobrazením karta .1. Otázkou je, zda si ji d ti nej ast ji jako první vybíraly z toho d vodu, ře byla první na ad , nebo proto, ře je opravdu tato arod ěnice zaujala nejvíc.

Výb ř kartí ek byl u setu Jeřibaby následující:

Jeřibaba						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	24	60	4	10	11	27,5
kartička 2	0	0	34	85	5	12,5
kartička 3	15	37,5	2	5	22	55
najednou	1	2,5				

Tabulka .21: Po adí kartí ek u 4.sady ó Jeřibaba

Po adí odpov dí je dle p edpoklad od první karty ke t etí, ov-em vidíme, ře pro respondenty byla zajímavá také arod ěnice na posledním obrázku, které si mnohokrát v ímli ze v-eho nejd ív.

tvtřá sada má potenci evokovat ř zné typy agrese a také strach z agrese, coř se nám potvrdilo. Oproti jiným sadám je zde zvý-ená také ř Touha po nad azenostiř (DSUP) ó op t v souladu s o ekáváním. U kartí ek s jeřibabou jsme zaznamenali následující osobnostní prom nné: AGRIMP, AGRDOM, AGRENV, AGRJEAL, SEXPRE, B, AFTC, AMB, SE, R, DSUP, DMT, DH, NPRO, NAFFIL, FA, ANX, D, REL/MO. Z tabulky .22 vidíme, ře nejvy-í hodnoty, a to v rozmezí 3 ó 9 bod , dostaneme v prom nné AFTC. Respondenti by m li také skórovat v kategorii ř Strach z agreseř (FA) 1 ó 4 body a ř Touze po nad azenosti (DSUP) 0 ó 4 body. Hodnoty od 0 do 2 bod o ekáváme v prom nných AGRIMP, AGRENV a ANX, v ostatních za normální povařujeme zisk 0 ó 1 bodu.

Ve skupin dívek jsme neobdrřeli odpov di hodnocené jako AGRDOM a D, u chlapc odpov di za aditelné do kategorií DH, NPRO, NAFFIL a REL/MO. Dívky mají výrazn vy-í skór v prom nné AGRENV, ostatní hodnoty jsou v obou skupinách velmi podobné.

U -estiletých d tí jsme nehodnotili prom nné AGRDOM a DMT, u jejich o rok star-ích vrstevník postrádáme dokonce -est kategorií, a to AGRJEAL, SEXPRE, R, DH, NPRO a

NAFFIL. Mladší děti dosáhly o trochu nižších hodnot v proměnných AFTC a ANX, rozdíly však nejsou nijak výrazné.

4.sada Ježibaba	celkem, n=40		dívky 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
AGRIMP	0,7	1,067	0,8	1,152	0,6	0,995	0,7	1,129	0,7	1,031
AGRDOM	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
AGRENV	0,5	1,086	0,9	1,373	0,1	0,447	0,55	1,05	0,45	1,146
AGRJEAL	0,1	0,379	0,15	0,489	0,05	0,224	0,2	0,523		
SEXPRE	0,05	0,221	0,05	0,224	0,05	0,224	0,1	0,308		
B	0,225	0,423	0,25	0,444	0,2	0,41	0,3	0,47	0,15	0,366
AFTC	5,975	2,486	6,15	2,434	5,8	2,587	5,6	2,501	6,35	2,477
AMB	0,3	0,687	0,5	0,889	0,1	0,308	0,15	0,366	0,45	0,887
SE	-0,05	0,45	-0,1	0,308	0	0,562	-0,05	0,224	-0,05	0,605
R	0,05	0,221	0,05	0,224	0,05	0,224	0,1	0,308		
DSUP	1,425	1,96	1,25	2,221	1,6	1,698	1,15	1,184	1,7	2,105
DMT	0,175	0,549	0,1	0,447	0,25	0,639			0,35	0,745
DH	0,075	0,474	0,15	0,671			0,15	0,671		
NPRO	0,075	0,474	0,15	0,671			0,15	0,671		
NAFFIL	0,05	0,316	0,1	0,447			0,1	0,447		
FA	2,35	1,641	2,65	2,059	2,05	1,05	1,95	1,504	2,75	1,713
ANX	0,475	0,905	0,55	1,146	0,4	0,598	0,45	0,826	0,5	1
D	0,1	0,379			0,2	0,523	0,15	0,489	0,05	0,224
REL/MO	0,05	0,221	0,1	0,308			0,05	0,224	0,05	0,224

Tabulka .22: osobnostní proměnné u 4.sady kartí ek - Ježibaba

astou odpovídky na otázku šCo si každá Ježibaba myslí / co cítí a proč bylo šJežibaba se zlobí, že není nejkrásnější / ježibaba chce být nejkrásnější / myslí si, že je nejkrásnější-šJežibaba chce zabít / otrávit Sn hurku, šJežibaba chce někoho zaarovat svojí holkou apod. Všechny tyto odpovídky korespondují se známým obsahem pohádky, navíc v nich můžeme vycítit právě známý typ agrese (dle dalšího vysvětlení respondentů) a touhu po nadázenosti. Kromě obvyklých odpovídek jsme však zaznamenali i některé jedinečné, například: šJežibaba chce Sn hurku zaarovat včerta, aby pak Sn hurka měla zlého manfela, šJežibaba .2 a 3 závodí, kdo Sn hurku otráví dřív, šJežibaba si myslí, že Sn hurka chce jít k ní do domečku, aby jí ukradla otrávené jablko a zahodila ho pryč, aby ho nesla nějaká zvíátka a neotrávila se, šJežibaba si myslí, že zrcadlo je na hlavu, když poád tvrdí, že Sn hurka je nejkrásnější. V této poslední odpovídce můžeme odhalit i obranný mechanismus šPopření. Také jsme obdrželi odpovídky, jichž autorka testu Carina Coulacoglou ohodnotila (kromě zjevně impulzivní

agrese) jako snadnější zapojení se do odpovědí o overinvolvement: šjeřfibaba chce otrávit Sn hurku, kdybych tam byl, tak bych ji roztráskal na kousky.

Na otázku „Která je jeřfibaba z pohádky a pro ů odpovídaly d ů následujícím zp ů sobem:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	16	40	kartička 1	55,7%	53,6%	56%
kartička 2	9	22,5	kartička 2	7,6%	5,2%	2,6%
kartička 3	10	25	kartička 3	36,7%	41,2%	41,4%
kart.1 + 3	4	10				
kart.2 + 3	1	2,5				

Tabulka .23: Odpovědi na otázku „Která je jeřfibaba z pohádky a pro ů

Vechny skupiny posuzovaných respondent ů nej ast ji vybíraly první jeřfibabu, následují jeřfibaba .3 a nakonec .2. české d ů vybíraly arod ůnici .2 ast ji neř jejich české prot ůky a n kolikrát se objevila i odpově ů, ře v pohádce byly dv ů jeřfibaby ů první (ta byla na za átku) a t etí (ta byla na konci pohádky). astým d ů vodem výb ůru první karty bylo, ře šjeřfibaba .1 řdrří h ůku / je hezká / má hezké –aty / vypadá jako v pohádce. české výsledky jsou v podstat ů shodné.

Otázka „Které jeřfibaby se nejvíc bojí– a pro ů je vytvo řena p edev ěm pro odhalení strachu z agrese. Výsledky jsou pom ěrn ě jednozna né, dopadly takto (tabulka .24):

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	9	22,5	kartička 1	9%	11,4%	8%
kartička 2	0	0	kartička 2	0%	2%	2,5%
kartička 3	29	72,5	kartička 3	91%	86,6%	89,5%
řádná	2	5				

Tabulka .24: Odpovědi na otázku „Které jeřfibaby se nejvíc bojí– a pro ů

Nejstra ědeln ě ji p ů sobí bezpochyby jeřfibaba .3, a to jak u českých, tak českých d ů t ů vech v kových kategoriích. Obvyklé odpovědi na tuto otázky byly: řprotoře je o–klivá, má dlouhé nehty / drápy na rukou, má divné ō i, vypadá zle. Mezi jedine né odpovědi m řeme za adit nap ů ř této jeřfibaby se bojím nejvíc, protoře odnese Sn hurku do pekla.

Jako nejmn ě ohrořující je vn ěmána jeřfibaba .2, která u českých a –estiletých českých respondent ů nezískala ani hlas. U n kterých d ů t ů byla dokonce vn ěmána jako Sn hur ěna maminka. Podobn ě jako v p řípád karti ky vlka registrujeme u českých proband ů odpově

šfádné jeřlibaby se nebojímō (v jednom p ípad ělapec nedokázal vysv tlit, pro se jí nebojí, v druhém p ípad ěp t ělapec uvedl, ře řbude chodit na karateō); v ěckém vzorku taková reakce není zaznamenána.

Podobného charakteru byla i otázka řKterá jeřlibaba je podle tebe nejhor-í a pro ?ō ó neevokovala v-ak p ímý strach z agrese, ale spí-e vnímání potenciální hrozby jako takové. Odpov ěi jsou podobné jako v p edchozím p ípad ě, vidíme v-ak nár st bod ů arod ěnice .1 na ůkor arod ěnice .3. Ob ěv získaly nejvíce hlas ě. Odpov ěi ěských i ěckých ětí jsou znovu velmi podobné (viz. tabulka .25):

ěeské ěěti			řecké ěěti			
	poěet	%		6-7 let	8-9 let	10-2 let
kartiěka 1	18	45	kartiěka 1	44%	37,2%	41%
kartiěka 2	1	2,5	kartiěka 2	9%	7,2%	8,4%
kartiěka 3	20	50	kartiěka 3	47%	55,6%	50,6%
řádná	1	2,5				

Tabulka .25: Odpov ěi na otázku řKterá jeřlibaba je podle tebe nejhor-í a pro ?ō

Nej ast ě-ími argumenty v obou národnostních skupinách bylo u karty .1: řprotoře má jeřlibaba h ľku, mohla by n koho za arovatō a u karty .3 řprotoře je o-ľlivá / zľáō.

Dále ěti uvád ěly, co v-ěchno m ře zľá jeřlibaba ůělat; mezi nej etn ě-í odpov ěi obou kultur pat ěilo, ře m ře n koho zakľít, za arovat, prom nit, n koho zabít nebo otrávit, zaregistrovaly jsme i n kolik originálních odpov ěí, nap ě řm ře n co ůělat s princem, aby byl na Sn hurku zľýō, řm ře za arovat trpasľíky, aby byli na Sn hurku zľí, a ona musela odejítō, řm ře chaloupku trpasľík ěprom nit v ledō, řm ře se ěprom nit a ěělat ze sebe hodnouō.

Odpov ěi na výzvu řPojmenuj jeřlibaby.ō byly velmi r znorodé. V zásad ěe m řeme rozd ělit ěto ěí skupin:

- První skupinu tvo ěí pojmenování inspirovaná ěestními ěména kamarád ěi p ěbuzných. V mnoha p ípadech ěti ěist nem ěly na mysli, ře by jejich kamarádi ěi blízci byli zľí ěi o-ľliví jako zobrazené arod ěnice, spí-e pro n bylo obtířné vymyslet originální ěména, proto se inspirovaly ve svém okolí. P ěklady ěmen: Jitka, Alena, Jana, Karolína, Ur-ula apod. Tato skupina je ze v-ěch ětí nejpo etn ě-í, coľ potvrzuje i ěcký výzkum, kde ěestní ěméno volilo 30 ó 48% (u kařěé karty tomu bylo jinak) -ěsti a sedmiletých ětí.

- Do druhé skupiny patří jména popisná a obecná, jako například: arod jnice, Babka, Macecha, Jeřlibaba. Zajímavá jsou pojmenování šKrálovna v-ech zlých, šKrálovna v-ech nejzlejších arod jnic a šKrálovna v-ech podzemích, které bychom také zařadili do této kategorie. V našem i eckém vzorku to byl druhý nejastější způsob pojmenování, volilo jej 33 z 42% (opět rozdíl dle karty) i eckých respondentů.

- Tato skupina obsahuje originální jména vytvořená na základě vnitřních charakteristik jeřlibab i vykonávaných činností, což nutno však poznamenat, že takových jmen bylo jen velmi poskrovnu. Jako příklad můžeme uvést: Strašena, Zouilka, Klidnka, Hrubola, Vyhrořovalka apod.

5.2.5 Obr

Pořadí odpovědí u kartiček s obrem je zajímavé, což z tabulky 26 vidíme, že a priori pohádkovým představám odpovídá nejméně obr. 1, většina respondentů si jako prvního vybrala obr. 3. Důvod bude pravděpodobně stejný jako u druhé sady karet s vlkem, a to, že jak vlk. 3, tak obr. 3 nahání nejvíce hrůzu.

Obr						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	15	37,5	9	22,5	15	37,5
kartička 2	7	17,5	28	70	4	10
kartička 3	17	42,5	2	5	20	50
najednou	1	2,5				

Tabulka 26: Pořadí kartiček u 5.sady - Obr

Zatímco při bhy o červené karkulce a Sn hurce dle bezpečnosti, jen málo z nich znalo nějakou pohádku o obrovi. Věchny věděly, že obr je velký a silný, nedokázaly se však shodnout v tom, zda je hodný i zlý. Podle toho také vypadaly jejich odpovědi, ve kterých registrujeme nejvíce proměnných ze všech sedmi sad, více než dvě třetiny: AGRIMP, AGRDOM, AGRRET, AGRJEAL, SEXPRE, B, AFTC, AMB, SE, DSUP, DMT, DH, NPRO, NAFFIL, NAFECT, ON, FA, ANX, D a REL/MO.

Sada obrázků s obrem by podobně jako předchozí set měla podněcovat odpovědi nabité různými typy agrese a strachu z ní, čemuž výsledky odpovídají. Z kategorií agrese dosahovala

nejvyšších hodnot AGRIMP, v praxi by se mly objevit hodnoty v rozmezí 0 ó 4 body. Vysoký skór je také v promnné šStrach z agreseø (FA), kde jsou o ekávané hodnoty dokonce je-t vy-í, 1 ó 5 bod . 0 ó 2 body m flíme o ekávat u DSUP. Stejn jako v každém setu má hodn bod i AFTC, norma se pohybuje v rozmezí 2 ó 5 bod , vidíme v-ak, flí ve srovnání se zbylými podn tovémi sadami jsou tyto hodnoty nejniž-í a potvrzují fakt, flí d ti fládnou pohádku o obrovi neznaly.

Hodnoty dosažené u jednotlivých prom nných jsou shrnuty v tabulce .27:

5.sada Obr	celkem, n=40		dívký 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
AGRIMP	1,8	1,757	1,55	1,669	2,05	1,845	1,65	2,059	1,95	1,432
AGRDOM	0,15	0,533	0,3	0,733			0,2	0,616	0,1	0,447
AGRRET	0,075	0,474	0,15	0,671					0,15	0,671
AGRJEAL	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
SEXPRES	0,15	0,483	0,15	0,489	0,15	0,489	0,2	0,523	0,1	0,447
B	0,125	0,335	0,15	0,366	0,1	0,308	0,1	0,308	0,15	0,366
AFTC	3,35	1,673	3,6	1,729	3,1	1,619	3,5	1,732	3,2	1,642
AMB	0,35	1,001	0,35	1,089	0,35	0,933	0,3	0,923	0,4	1,095
SE	0,075	0,572	-0,05	0,605	0,2	0,523	0,2	0,696	-0,05	0,394
DSUP	0,625	1,531	0,6	1,689	0,65	1,387	0,45	1,146	0,8	1,852
DMT	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
DH	0,075	0,35	0,15	0,489			0,05	0,224	0,1	0,447
NPRO	0,075	0,474	0,15	0,671			0,15	0,671		
NAFFIL	0,325	0,859	0,45	1,099	0,2	0,523	0,4	1,095	0,25	0,55
NAPRO	0,125	0,516	0,15	0,671	0,1	0,308	0,1	0,308	0,15	0,671
NAFECT	0,175	0,712	0,1	0,447	0,25	0,91	0,25	0,91	0,1	0,447
ON	0,375	0,897	0,45	0,999	0,3	0,801	0,35	0,813	0,4	0,995
FA	3,275	2,088	4,05	2,502	2,5	1,192	3,4	2,257	3,15	1,954
ANX	0,25	0,742	0,15	0,489	0,35	0,933	0,5	1		
D	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		
REL/MO	0,025	0,158			0,05	0,224	0,05	0,224		

Tabulka .27: Osobnostní prom nné u 5.sady karti ek ó Obr

Hodnoty u skupiny dívek jsou podobné jako ve skupin chlapc , dívký m ly výrazn vy-í skór pouze u promnné FA, o n co více skórovaly také v AFTC a naopak mén v AGRIMP a SE. Nezaznamenali jsme u nich odpov di hodnocené jako AGRJEAL, DMT, D a REL/MO, zatímco u chlapc se neobjevily AGRDOM, AGRRET, DH a NPRO.

Skupiny –estiletých a sedmiletých d tí dosáhly velmi podobných výsledk , zvý–ené skóry pozorujeme u jifl zmi ovaných prom nných AGRIMP, AFTC a FA. Mlad–í respondenti nem li fkdnou odpov hodnocenou jako AGRRET, u star–ích postrádáme prom nných –est ó AGRJEAL, DMT, NPRO, ANX, D a REL/MO.

Jak nazna uje –í e evidovaných prom nných v páté sad , odpov di d tí na otázku šCo si kařdý obr myslí / co cítí a pro ?ó byly velmi pestré. U prvního obrázku d tí asto uvád ly, fle obr n koho zdraví nebo na n koho mává, u posledního se jim zase zdálo, fle obr chce n koho zabít nebo n komu ublířit, protofle je zamra ený a má palici / kyj. Odpov di obsahující r zné agresivní tendence byly pom rn asté nap . šobr jde n co zni it / jde n co bo itó, šobr chce rozbít v–echny stromy, protofle má –patný denó, šobr se zlobíó, šobr se sm je, fle n koho napáliló. N které odpov di v–ak v bec agresivní nebyly, nap . šobr .1 a 2 si myslí, fle spolu p jdou do hospody a budou tam pít pivoó, šobr si chce vzít Sn hurku za fleu, protofle Sn hurka je nejhodn j–ó, šple–atý obr se chichotá, protofle vidí kyti ky, které vypadají jako stromyó, šobr d lá lidem legraci za odm nu, rád se p edvádíó. N kolikrát jsme op t zaznamenali modifikaci jedné odpov di, nap . šobr .1 si myslí, fle má nejhez í vousy, obr .2 si myslí, fle má nejhez í vlasy, obr .3 si myslí, fle je nejsiln j–í, protofle má nejhez í vlasy i vousyó ó tento typ odpov dí v–ak nebyl tak etný jako v prvních t ech sadách karti ek.

Na dotaz šKterý je obr z pohádky a pro ?ó, odpovídali probandi takto:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	8	20	kartička 1	5%	11,3%	10,5%
kartička 2	4	10	kartička 2	19%	15,4%	14,5%
kartička 3	26	65	kartička 3	76%	73,3%	75%
kart.2 + 3	1	2,5				
žádný	1	2,5				

Tabulka .28: Odpov di na otázku šKterý je obr z pohádky a pro ?ó

Na prvním míst se u v–ech skupin sledovaných d tí umístil obr .3. Obvykle jsme obdrřeli, stejn jako e tí kolegové, tato vysv tlení: šdrřlí palici / kyj / zbra ó, šje zlý / nejzlej–í, je nejsiln j–ó. Na druhém míst uvád li eské d tí obra .1, zatímco u d tí z ecka to byl obr .2.

Obr .3 byl absolutně nejast ji vybírán také u další otázky šKterého obra se nejvíce bojí– a pro ?ž Celkové hodnocení vypadá následovně :

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	2	5	kartička 1	2,5%	0%	0%
kartička 2	0	0	kartička 2	5,5%	7%	5%
kartička 3	36	90	kartička 3	92%	93%	95%
žádného	2	5				

Tabulka .29: Odpovědi na otázku šKterého obra se nejvíce bojí– a pro ?ž

Obr .3 působí nejstrašidelněji a nejhrzoštráněji, protože šmáky / palici / zbraň (nejetnější odpověď), šmohl by m / nás / n koho zabít / bouchnout, šprotože se mraí / má vousy, šprotože je zlý / vypadá hrozivě. Na české děti působí také trochu dšiv obr .1, zatímco na řecké děti špíše obr .2, který českým respondentům v tšinou připadal hodný, milý a zábavný. Stejně jako u sady s Vlkem jsme u dvou respondentů odhalili obranný mechanismus šNegace, jeden z nich konkrétně odpověděl šnebojím se fládného, protože jsou všichni milí. Podobný argument tento chlapec uvedl i u další otázky šKterý obr je podle tebe ze všech nejhorší a pro ?ž: šfládný není nejhorší, protože se mi všichni líbí.

U dotazu šKterý obr je podle tebe ze všech nejhorší a pro ?ž registrujeme podobný výsledek jako v předchozím případě, kde prvenství také náleží obru .3, není ufl ale tak výrazné jako v předchozím případě. Více škóroval i obr .2, jenfl ve všech pozorovaných skupinách předstihl obra .1. Argumenty pro tetšího obra jsou totožné jako u minulých otázek: šmáky / kyj, šmáky vousy, švypadá hrozivě, šje zlý/ nejvíce zlý, šm fl n koho zabít / bouchnout. Přehled je v tabulce .30:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	3	7,5	kartička 1	6,3%	3,2%	4%
kartička 2	7	17,5	kartička 2	7,6%	8,2%	4,6%
kartička 3	29	72,5	kartička 3	86,1%	88,6%	91,4%
žádný	1	2,5				

Tabulka .30: Odpovědi na otázku šKterý obr je podle tebe nejhorší a pro ?ž

Na dotaz šCo m fl zlý obr udlat?ž jsme krom předvídatelných reakcí jako nap . šm fl n koho uhdít, rozlápnot, zabít, sníst, všechno rozbít apod. získali i originální odpovědi, nap . šm fl zavít lidi do jeskyně, šm fl utrhnot vlám kídla, šm fl dát n koho do kapsy, šm fl n koho pohladit, šm fl n koho odfouknout.

Co se týká jmen vymyšlených pro obry, lze je shodně jako u Jeřábky rozdělit do tří skupin:

- První a nejpočetnější skupinu tvoří jména kamarád, příbuzných a známých. Ve většině případů to samozřejmě neznamena, ale bydlit takto negativně vnímaly svoje blízké, spíše jako u karet s jeřábky o nedostatek fantazie. Dále uváděly jména jako Adam, Honza, Ivan, Filip, Pé a apod. Kestní jména jsou druhým nejčetnějším způsobem pojmenování i v celém vzorku, kde jej volilo 28 až 40% –estí a sedmiletých probandů (jinak u každé karty).
- Druhou skupinu tvoří jména, která nějakým způsobem obry charakterizují, a to buď podle vnějších znaků (oblečení a vzhled), například Botá, Zubá, Vousá, Mrous, nebo podle činností, které vykonávají, například Máva (obráz. 1), Smá (obráz. 2), Bojova, Boucha, Zabiják (viz obráz. 3), a dle jejich vlastností, například Hodásek, Hodák, Zlobiva, Chytrolín, Kamarád apod. (tento typ jmen však byl jen ojedinělý). Zajímavá jsou také popisná pojmenování jako smutný Obr, legrační Obr, Obr všech zlých, Obr, který zabil každého, Obr všech království a také nebyla příliš častá. Popisná jména se u nejmladších respondentů z celku vyskytovala nejčastěji, uvedlo je (opět v závislosti na konkrétní kartě) 40 až 48% dětí.
- Do třetí skupiny můžeme zařadit jména originální, buď inspirovaná jinými fiktivními postavami jako například Kyklop, Brumbál, Hagrid, Jake, Jack aj., nebo zcela vymyšlená, například Smíšek Akík, Těra, obr Pel, Kolonád, Strom. Tato pojmenování však nebyla příliš frekventovaná.

5.2.6 Scény z červené karkulky

U –esté sady jsme místo dotazu „Co si každá postava myslí / cítí a proč?“ zadávali instrukci „Popi, co se děje na každém obrázku.“ Opět předpokládáme, že dítě bude nejprve odpovídat ke kartě číslo jedna, pak dva a nakonec tři. Ve zmiňované poloadě vidíme zaujetí dítěte nějakým jeho problémem, který daná karta evokovala.

Po adí odpov dí v –estém podn tovém setu vypadá následovn :

Scény z Červené karkulky						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	27	67,5	6	15	7	17,5
kartička 2	3	7,5	32	80	5	12,5
kartička 3	10	25	2	5	28	70

Tabulka .31: Po adí kartí ek u 6.sady ó Scény z červené karkulky

Vidíme, fle ve v t–in p ípad d ti respektovaly po adí p edkládaných obrázk .

P edposlední sada kartí ek je zam ena p edev–ím na odhalení kvality vztahu dí te s matkou a na superego, které se demonstruje v prom nné šMorální zásadyõ (MOR). Oproti minulým podn tovým sadám jsme zachytili jen 12 prom nných, a to B, AFTC, AMB, MOR, NPRO, NAFFIL, NAPRO, NAFECT, ON, ANX, D, REL/MO. Z tabulky .32 vy teme, fle tradi n vysoký skór je v kategorii AFTC, norma se pohybuje v rozmezí 4 ó 8 bod , hodnoty 0 ó 2 body budeme o ekávat u prom nných MOR, NAFECT, ANX a D. Ve vztahu k matce REL/MO za normální považujeme, pokud respondent získá -1 i 0 bod (p edev–ím první karta nabízí asociace s p ísnou, trestající maminkou).

P esná ísla vidíme v tabulce:

6.sada Sc-ČK	celkem, n=40		dívk y 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
B	0,075	0,267	0,1	0,308	0,05	0,224	0,1	0,308	0,05	0,224
AFTC	5,25	1,676	5,5	1,504	5	1,835	5,55	1,605	4,95	1,731
AMB	0,125	0,516	0,2	0,696	0,05	0,224	0,1	0,308	0,15	0,671
MOR	0,45	0,959	0,5	1,051	0,4	0,883	0,5	1,051	0,4	0,882
NPRO	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
NAFFIL	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
NAPRO	0,175	0,501	0,05	0,224	0,3	0,657	0,15	0,489	0,2	0,523
NAFECT	0,625	0,839	0,7	0,979	0,55	0,686	0,3	0,571	0,95	0,945
ON	0,025	0,158	0,05	0,224					0,05	0,224
ANX	1,1	1,464	1,05	1,669	1,15	1,269	1,2	1,281	1	1,654
D	0,775	0,832	0,9	0,912	0,65	0,745	0,85	0,875	0,7	0,801
REL/MO	-0,375	0,628	-0,35	0,587	-0,4	0,681	-0,4	0,598	-0,35	0,671

Tabulka .32: Osobnostní prom nné u 6.sady kartí ek ó Scény z červené karkulky

Odpov di dívek se velmi podobají odpov dí m chlapc co do hodnocených prom nných, u chlapc jsme nezaznamenali kategorie NPRO, NAFFIL a ON. Shodu pozorujeme i u –esti a

sedmiletých respondentů, starší skórovali výrazně výše pouze u proměnné NAFECT a o něco méně u AFTC. U šestiletých jsme neobjevili žádnou odpověď hodnotitelnou jako ON, u starších chybí dvě kategorie ó NPRO a NAFFIL.

U kartiček se scénami z pohádky o Karkulce jsme evidovali jak typické, tak originální odpovědi. Mezi typické patří k obrázku .1 šmaminka nadává Karkulce / zlobí se na ni, šmaminka trestá Karkulku za něco, šmaminka je na Karkulku naštvaná, že ji neposlouchala. Mnoho odpovědí obsahuje morální apel, například šmaminka říká Karkulce, aby si pít dávala pozor / aby si po cestě s nikým nepovídala apod. Druhý obrázek působí pochmurným dojmem, dříve k němu v tiskové úvodě šKarkulka je smutná / pláče, protože ji maminka vynadala / něco jí zakázala / něco jí nedovolila, šKarkulka má domácího zvířetka, šKarkulka je potrestaná. Slyšeli jsme ale i neutrální odpovědi například šKarkulka se nudí ve svém pokoji, šKarkulka odpovídá, že ji bolí nohy a pak dojde k babičce, šKarkulka přemýšlí, jestli má navštívit babičku. Na které odpovědi byly hodnoceny různými druhy anxiety a negativním vztahem k matce, například šKarkulka je opuštěná venku, protože ji maminka vyhodila, šmaminka vyhnala Karkulku pryč, a ona zmizí z očí, že u ní nechce vidět a že bude po ní hladovět. Třetí obrázek evokoval odpovědi typu šmaminka a Karkulka jsou – astné, že se shledaly, šmaminka je ráda, že se Karkulka v pořádku vrátila, šmaminka se loučí s Karkulkou, protože Karkulka jde k babičce, šmaminka a Karkulka se mají rádi. Mezi originální odpovědi patří: šKarkulka se raduje, že se jí babička omluvila, protože to byla jiná Karkulka, která neposlouchala; je zde naznačen obranný mechanismus šPopření.

U jedné z respondentek jsme zachytili krásnou ukázkou dalšího obranného mechanismu, a to šRoztlení objektu. Roztlení (Splitting) znamená, že dítě nedokáže integrovat dobré a špatné stránky buď sebe i objektu do jednoho kohezivního celku. Roztlení objektu se často vyskytuje právě u –esté sady Scény z Karkulky, o dítě uvádí protikladné popisy matky v závislosti na kartě, která ji zobrazuje, dokonce může na jednom obrázku považovat maminku za mrtvou a na jiném znovu za živou (Coulacoglou, 2009). V našem konkrétním případě vypadaly odpovědi dívky takto:

- karta .1: maminka chce, aby vlk snědl Karkulku (?) je to zlá maminka (?) protože je na Karkulku zlá (?) protože se na ni mračí a ukazuje na ni prstem (?) zavěšela Karkulku do vězení

- karta .2: Karkulka bre í ve v zení v b i-e vlka (?) bre í, protofle ji vlk sn dl (?) myslí si, fle je na ni maminka zlá a stýská se jí po hodné mamince, která jí um ela
- karta .3: maminka je na Karkulku hodná, íká jí, aby ji nesn dl vlk
- Kterým obrázkem pohádka kon í a pro ? : .3, protofle se Karkulce narodila nová hodná maminka
- Kterým obrázkem bys cht la, aby pohádka kon ila a pro ? : .3, protofle je na ni maminka hodná, má tmav-í vlasy, proto je hodn j-í

(pozn. Otazníky v závorce ozna ují místo, kde examinátor polofil dopl ující otázku.)

Na dotaz šKterým obrázkem pohádka kon í a pro ?õ jsme obdrfleli tyto odpov di:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	7	17,5	kartička 1	22,8%	20,7%	18,4%
kartička 2	3	7,5	kartička 2	5,2%	3%	4%
kartička 3	30	75	kartička 3	72%	76,3%	77,6%

Tabulka .33: Odpov di na otázku šKterým obrázkem pohádka kon í a pro ?õ

Ve t ech tvrtinách p ípad na-i i e tí probandi volili poslední kartu, nej ast j-ím od vodn ním bylo šprotofle maminka a Karkulka jsou – astnéõ. Jako dal-í odpov di d ti uvád ly šprotofle se Karkulka vrátilaõ, šprotofle jsou Karkulka s maminkou spoluõ, šprotofle je to veselý / – astný obrázekõ, šprotofle se mi ten obrázek líbíõ. N které odpov di obsahovaly morální podtext, zvlá-t u t ch d tí, podle nichfl pohádka kon í kartou .1, nap . šprotofle skon í trestõ, šprotofle maminka íká Karkulce, aby si p í-t dávala pozorõ.

Zajímavé je jak srovnání s eckými respondenty (výsledky jsou velmi podobné), tak s odpov mi na následující otázku ó šKterým obrázkem bys cht l/a, aby pohádka kon ila?õ (viz. tabulka . 34):

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	6	15	kartička 1	6,3%	6,2%	1,9%
kartička 2	2	5	kartička 2	0%	0%	1,4%
kartička 3	32	80	kartička 3	93,7%	93,8%	96,7%

Tabulka .34: Odpov di na otázku šKterým obrázkem bys cht l/a, aby pohádka skon ila a pro ?õ

Také u této otázky byl nejvíce vybíraným obrázkem ten poslední, oproti dřívejším dřívejším však vidíme i část její preferenci karty .1. Argumenty pro kartu .3 byly podobné jako u předchozí otázky, tj. šprotofe je to veselý / – astné / maminka a Karkulka jsou veselý / – astné, šprotofe se smíjí, šprotofe se Karkulka vrátila, apod. Volbu karty .1 probandi zdůvodňovali například: šprotofe Karkulka ztratila koťku a maminka jí hledala, šprotofe Karkulka by se na další pohádku použila, šprotofe nemá povídat s vlkem, šprotofe mám rád pohádky, které koní špatně. V prvních dvou odpovědích opět cítíme v této části menší morální konotaci a jistě nebude náhodou, že tuto kartu vybíraly spíše sedmileté než šestileté děti.

5.2.7 Scény ze Sněhurky

V poslední sadě kartiček jsme zaznamenali takovéto pořadí odpovědí:

Scény ze Sněhurky a sedmi trpaslíků						
	pořadí 1		pořadí 2		pořadí 3	
	počet	%	počet	%	počet	%
kartička 1	21	52,5	4	10	15	37,5
kartička 2	7	17,5	29	72,5	4	10
kartička 3	12	30	7	17,5	21	52,5

Tabulka .35: Pořadí kartiček u 7.sady scén ze Sněhurky a sedmi trpaslíků

Pořadí odpovědí z velké části koresponduje se způsobem prezentace obrázků, máme se však povšimnout, že zatímco proband nejprve odpovídala ke kartě .3, jež zobrazuje vztah Sněhurky s trpaslíky a odkazuje na konflikt mezi osobním zraněním a setrváním ve stadiu dítěte. Zaujatost tímto obrázkem máme vysvětlit tak, že ten, který děti zatím chtějí (samozřejmě podvědomě) stále ještě stát v ranějším stadiu vývoje, což je vlastně vzhledem k věku našeho vzorku respondentů pochopitelné.

Podobně jako v minulém podnětovém setu jsme i u scén ze Sněhurky zaregistrovali níže uvedené osobnostní proměnné, celkem tři: SEXPRE, B, AFTC, AMB, MOR, DH, NPRO, NAFFIL, NAPRO, NAFECT, ON, ANX, REL/FA. Poslední sada karet upozorňuje zejména na problémy vztahu mezi matkou a dítětem, vztah mezi otcem a dítětem, konflikt mezi osobním zraněním a setrváním v ranějším stadiu vývoje. Poslední z uvedených se manifestuje v otázkách „Kterým obrázkem pohádka končí?“ a „Kterým bych chtěla/a, aby končila?“, ostatní témata jsou demonstrována prostřednictvím proměnných SEXPRE a REL/FA. V kategorii

SEXPRE očekáváme hodnoty od 0 do 1, případně 2 bodů, u REL/FA jsou v normě výsledné hodnoty -1, 0 a 1 bod. Dále předpokládáme skóre 3 až 7 bodů v AFTC. Ostatní proměnné jsou minimální a jejich hodnota by neměla přesahovat 1 bod. Podrobnosti vidíme v tabulce .36:

7.sada Sc Sn	celkem, n=40		dívky 6+7		chlapci 6+7		šestiletí D+Ch		sedmiletí D+Ch	
	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO	průměr	SO
SEXPRE	0,5	0,816	0,55	0,945	0,45	0,686	0,7	0,979	0,3	0,571
B	0,05	0,221			0,1	0,308	0,1	0,308		
AFTC	4,7	2,09	5,1	1,714	4,3	2,386	5,35	1,461	4,05	2,438
AMB	0,05	0,221	0,05	0,224	0,05	0,224	0,1	0,308		
MOR	0,05	0,316	0,1	0,447					0,1	0,447
DH	0,05	0,221			0,1	0,308	0,1	0,308		
NPRO	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
NAFFIL	0,025	0,158	0,05	0,224			0,05	0,224		
NAPRO	0,05	0,221	0,1	0,308			0,1	0,308		
NAFECT	0,175	0,358	0,25	0,444	0,15	0,366	0,2	0,41	0,2	0,41
ON	0,025	0,158			0,05	0,224			0,05	0,224
ANX	0,15	0,427	0,2	0,523	0,1	0,308	0,25	0,55	0,05	0,224
REL/FA	0	0,453	0	0,562	0	0,324	0,05	0,394	-0,05	0,51

Tabulka .36: Osobnostní proměnné u 7.sady kartiček o scéně ze Sn hurky a sedmi trpaslíků

Z tabulky vyteme, že ve skupině dívek jsme nezaznamenali proměnné B, DH a ON, ve skupině chlapců pozorujeme MOR, NPRO, NAFFIL a NAPRO. Výsledná čísla obou porovnávaných skupin jsou prakticky totožná, dívky dosáhly o něco vyšších hodnot pouze v AFTC.

U šestiletých dívek a chlapců jsme se nesetkali s MOR a ON, u starších dětí zase chybí kategorie B, AMB, DH, NPRO, NAFFIL a NAPRO. Skupina šestiletých respondentů má vyšší hodnoty v proměnných SEXPRE a AFTC, ostatní čísla jsou velmi podobná.

Na výzvu šPopí–každý obrázek, co se na něm děje? děti k první kartě obvykle uváděly šprinc si bere Sn hurku za ruku / mají svatbu, šprinc se chystá / chce políbit Sn hurku, šprinc chce pořídat / pořídal Sn hurku o ruku, šprinc a Sn hurka jsou na báli a tančí. Pouze jeden respondent nepovažoval muflskou postavu za prince, ale za otce a obrázek popsal slovy štatínek říká Sn hurce, aby byla opatrná.

Odpovědi u druhé karty byly více rozmanité, muflskou figuru považovali respondenti buď za prince nebo za otce, výjimečně také za myslivce a jedenkrát dokonce za obra a jedenkrát za trpaslíka. Nejastěji děti uváděly šSn hurka si povídá s princem / tatínkem, šsedí spolu a

dívají se na televizi. Mezi neobvyklé odpovědi máme za aditu např. Šn hurka s princem odpovídají, protože celý den uklízeli, Šn hurka je u táty a povídají si, jakou mámu si má táta vybrat, Šn hurka nechce macechu, što je nevlastní tatínek a říká Šn hurce, Šn má uklízet, on sám je líný a je – astný, když mám Šn ležet, Šn hurka našla jednoho trpaslíka. Odpovědi u této kartičky byly stejné jako v prvním případě hodně podobné, nejast ji probandi popsali výjev: štrpaslíci se radují / oslavují, Šn hurka obřívla / Šn bude svatba, štrpaslíci jsou rádi, Šn k nim Šn hurka přišla / jsou kamarádi. Za jediné máme Šn považovat odpovědi např. Šn hurka se loučí s trpaslíky, protože odchází za princem do království nebo štrpaslíci jsou – astní, protože jim Šn hurka dovolila umýt si ruce a naobědvat se.

Na otázku „Kterým obrázkem pohádka končí a proč?“ jsme zaznamenali tyto výsledky:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	32	80	kartička 1	76%	68%	82%
kartička 2	1	2,5	kartička 2	4%	8%	6%
kartička 3	7	17,5	kartička 3	20%	24%	12,4%

Tabulka .37: Odpovědi na otázku „Kterým obrázkem pohádka končí a proč?“

Výsledky jsou v obou sledovaných skupinách opět velmi podobné. Pohádka dle dětí nejast ji končí obrázkem .1, nejvíce uváděnými důvody jsou: šprotože se princ a Šn hurka berou / mají svatbu, šprotože je to – astný konec, šprotože pohádka končí svatbou / – astně, šprotože je obrázek nejhezivě. Argumenty ve prospěch poslední karty znějí obvykle: šprotože je to nejhezivě / veselý obrázek / všichni jsou veselí / – astně, šprotože se mi líbí / líbí se mi trpaslíci. Mezi originálnější odpovědi máme za aditu např. šprotože nejdivěji princ požídal o ruku a pak na svatbu tancují.

Na dotaz „Kterým obrázkem bych chtěla, aby pohádka končila a proč?“ jsme dostali následující odpovědi:

české děti			řecké děti			
	počet	%		6-7 let	8-9 let	10-12 let
kartička 1	20	50	kartička 1	55,7%	68%	67,7%
kartička 2	5	12,5	kartička 2	10%	8,3%	6,6%
kartička 3	15	37,5	kartička 3	34,3%	23,7%	25,7%

Tabulka .38: odpovědi na otázku „Kterým obrázkem bych chtěla, aby pohádka končila a proč?“

Pokud by si děti samy mohly vybrat, krom preferovaného prvního obrázku (svatba s princem) by volily i kartu 3, na které je Sn hurka s trpaslíky (děti by si přály, aby s nimi Sn hurka zstala). To je však méně zralý způsob konce pohádky, než kdyby se Sn hurka vdala a vstoupila tak do světa dospělých; proto na našem i českém vzorku pozorujeme v této preferenci u mladších dětí. Od vodní výbřež karete je ve většině případů stejné jako u předcházející otázky. Originální odpovědi však registrujeme u respondentů, kteří volili jako kýžený konec pohádky prostou obrázek, například šprofole se tatínek nezlobí, šprofole tam nebyla macecha a oni (tatínek a Sn hurka) by si povídali, aby si tatínek nebral macechu, šprofole aby lidé, kteří se na pohádku o Sn hurce dívali, viděli i byt, kde Sn hurka s princem bydlí.

5.3 Shrnutí

V empirické části porovnáváme celkové hodnoty dosažených osobnostních proměnných u našich respondentů (tj. věkových a sedmiletých, dívek i chlapců dohromady) s hodnotami, kterých dosáhly české děti ve věku 7 až 12 let. Dále ufl jen v rámci českých probandů mezi sebou celkově srovnáváme jednak skupiny dívek a chlapců, jednak skupiny věkové a sedmiletých dětí. Kromě toho jsme hledali shody a rozdíly v dosažených osobnostních proměnných mezi skupinami různého pohlaví a odlišného věku také u jednotlivých sad podnetových karet a u těchto sad jsme také srovnávali odpovědi na jedno kompletního vzorku se vzorkem věkové a sedmiletých dětí z českého národní otázky každé sady.

Co se týká celkových hodnot proměnných v českém a českém vzorku, můžeme konstatovat, že většina respondentů skórovali ve většině osobnostních proměnných méně než respondenti z českého. Vysvětlení tohoto faktu může být mnoho až od rozdílnosti jednotlivých výzkumných vzorků až po osobnost examinatora a jeho zkušenosti. V celkovém srovnání českých dívek a chlapců vidíme méně rozdílů než ve srovnání věkové a sedmiletých dětí, obecně však lze tvrdit, že rozdíly mezi sledovanými skupinami českých dětí nejsou zdaleka tak velké jako rozdíly mezi českými a českými.

V jednotlivých sadách jsme zaznamenali vflady jen určitou část osobnostních proměnných. Dvě proměnné až AGRDEF a AGRINSTR nebyly evidovány dokonce v fládně z nich. Ze zbývajících 28 se jich nejvíce objevilo v páté sadě s Obrem, a to 21. Naopak

nejmén jsme jich našli v –estém setu Scény z červené karkulky o pouhých 12. Pouze –est proměnných o B, AFTC, AMB, NAFFIL, ANX a D se objevilo ve všech sedmi sadách karet, z toho jen proměnná AFTC byla vždy přítomna u každé sledované skupiny respondentů. U každého setu obrázků máme ekvivalent proměnné v této výši:

- 1.sada červená karkulka: AFTC 1-8 bodů ; ON 0-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 2.sada Vlček: AFTC 4-8 bodů ; ON, ANX 0-2 body; FA 1-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 3.sada Trpaslík: AFTC 1-7 bodů ; DSUP, DH 0-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 4.sada Jeřábek: AFTC: 3-9 bodů ; FA 1-4 body; DSUP 0-4 body; AGRIMP, AGRENV, ANX 0-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 5.sada Obr: AFTC 2-5 bodů ; FA 1-5 bodů ; AGRIMP 0-4 body; DSUP 0-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 6.sada Scény z Karkulky: AFTC 4-8 bodů ; MOR, NAFECT, ANX, D 0-2 body; ostatní 0 až 1/-1 bod;
- 7.sada Scény ze Snů: AFTC 3-7 bodů ; ostatní 0 až 1/-1 bod.

Co se týče porovnání skupin dívek a chlapců a skupin –estí a sedmiletých dětí, nebyly shledány výrazné rozdíly. Sledované skupiny se nejvíce liší ve výskytu určitých proměnných (v jedné skupině byla proměnná zaregistrována a v druhé ne), jinak jsou jejich hodnoty až na výjimky, jež jsme konkrétně zmínili u vyhodnocení každé sady, velmi podobné.

Značné shody nacházíme též ve srovnání vzorku českých probandů se vzorkem –estí a sedmiletých českých respondentů v odpovědích týkajících se preferencí jednotlivých karet u dílčích otázek každé sady. Úplnou shodu nalezneme ve 12 z 16 případů, ve zbylých čtyřech případech je shoda částečná, tzn. šlo se respondenti shodli na jednom pořadí (prvním nebo posledním), ostatní pořadí (první i druhé nebo druhé i třetí) jsou přehazena. Argumenty vedoucí k této volbě jsou také ve většině případů velmi podobné.

6 Zodpov zení výzkumných otázek a diskuze

Na základ získaných výsledk a zku-eností se pokusíme zodpov d t výzkumné otázky položené v úvodu empirické ásti.

Je test pohádek vyuffitelný v eské republice u d tí ve v ku -esti a sedmi let?

Ano, test pohádek lze u takto starých d tí vyuffít. Dle na-eho názoru je v-ak v k -esti let hrani ní, nebo mnoho -estiletých a dokonce i sedmiletých respondent m lo potífle s pochopením n kterých otázek, p edev-ím otázky šJak se která postava cítí a pro ?õ, na kterou jsme ásto dostávali vágní odpov di šcítí se dob e / -patn õ, bez pat i něho vysv tlení. V n kterých p ípadech si dokonce d tí proti e ily, anifl by své odpov di dokázaly logicky zd vodnit, nap . šjefflibaba je na-tvaná, fle je Sn hurka krásn j-í nefl ona (?) cítí se dob eõ, nebo šKarkulka by cht la mít modré -aty (?) protofle r flové se jí nelíbí (?) cítí se dob eõ. (pozn.: otazník v závorce zna í místo, kde examinátor poloffil dopl ující otázku.)

B hem doby, kdy jsem získávala zku-enosti s administrací Testu pohádek, jsem dosp la k názoru, fle kvalita odpov di d tí není ani tak úm rná jejich inteligen nímu kvocientu (a koli intelligence nepochybn hraje svoji roli), jako spí-e mí e spontánnosti, bezprost ednosti a fantazie dít te. N kolikrát se stalo, fle o n kterém dít ti referovali u ítelé i vychovatelé jako o chytrém a nadaném. Dít opravdu znalo spoustu pohádek, um lo je krásn od íkat, vyzdvihnout st flejní body p íb hu, ale v testu odpovídalo spí-e popisn , bez fantazie, pevn se drflelo obsahu pohádky ó jako by m lo nau ený ur itý zp sob my-lení a e-ení problém a bálo se jakkoli šexperimentovatõ.

Test pohádek lze v eské republice u -esti a sedmiletých proband velmi dob e vyuffít; je v-ak nutno po ítat s tím, fle u n kterých d tí odhalí osobnostních prom nných více a u n kterých tém fládné, nebo jejich odpov di jsou z r zných d vod (stydlivost, nedostatek fantazie, rigidita, málo tv r ího potenciálu, neochota spolupracovat atd.) p íli- vágní a popisné.

Je moffné test administrovat beze zm n, nebo by bylo vhodné zp sob testování i instrukce n jakým zp sobem pozmn ít?

Test je moffné zadávat beze zm n, osobn jsem v-ak nezískala úpln dobrou zku-enost s tím, fle jedinec na po átku testování vypráví celé pohádky o ervené karkulce a o Sn hurce.

Je samozřejmě nutné ověřit, zda respondent tyto pohádky zná, dítí (zvláště mladší) se však vyprávěním pohádek většinou hodně vyerpaly, byly dokonce unavené, chtěly končit uprostřed testování, odpovědi odbývaly, aby test uflimly rychle za sebou. Respondenty je jistě možné do určité míry usměrňovat, aby nepovídali dlouho, ale jen stručně v hlavních bodech; pro mnohé z nich však vystihnout a vyabstrahovat stejné body pohádky byl velmi těžký úkol. Nebylo ani dobré, pokud jim do povídání examinátor často zasahoval, nebo to narušovalo pokračování navazování vztahu a tlumilo jejich spontaneitu.

Znalost pohádek je samozřejmě zapotřebí ověřit, lze tak ale učinit rychleji a bez zbytečného zatěžování dítěte, například tím, že se examinátor ptá na konkrétní otázky týkající se pohádkového příběhu (Škoho Karkulka potkala v lese? Co udělal myslivec, když našel spícího vlka v babině chaloupce?) nebo dítě doplní jen určitou informaci. Examinátor také může sám vyprávět pohádku a v určitém momentu se naschvál splete a sleduje, zda ho dítě opraví apod.

Jiné změny v administraci nejsou, dle našeho mínění, zapotřebí, pouze je nutné počítat s tím, že instrukce je obvykle třeba opakovat a klást doplňující otázky, abychom získali kompletní odpověď dítěte. Jen zřídka jsme obdrželi úplnou odpověď včetně motivace jednání a pocitů zobrazené postavy.

Instrukce je možné opakovat ve stejném znění, nebo v malinko pozmeněné podobě, což je podle nás lepší, nebo testová situace potom neprobírá tolik stereotypně, navíc jinou formulací též skutečnosti může dítě snáze pochopit, na co se ho ptáme. Pokud bylo třeba, lze respondentovi položit otázku s dotazem, proč která postava cítí; v tomto konkrétním případě se lze místo toho zeptat, jak mu / jí je, jakou má náladu apod.

Jsou nějaká specifika v odpovědích takto starých dětí a jaká, vyskytují se nějaké typické odpovědi?

Mnohé odpovědi našich respondentů byly poměrně popisné a vágní. Zvláště patrné tomu bylo v prvním podnětovém setu červená karkulka, který lze považovat za takový šahívací, dítí byly ještě poměrně nejisté a nevěděly, co mají od celé situace očekávat. U některých tyto odpovědi, v kterých nebylo možné najít prakticky žádnou proměnnou, pokračovaly i v průběhu dalšího dotazování. Často jsme též zaznamenali modifikaci jedné odpovědi, kdy proband u každé postavy z jednoho setu odpovídal téměř shodně, pouze s malými obměnami.

Nedokážeme říci, jestli je to specifikum této v kové skupiny dětí, nebo nemáme srovnání s jinými skupinami respondentů. Za tyto vágní odpovědi jistě nesouvisí s dílem odpovědnosti i examinátor, který v těchto nedokázal podnítit větší zájem o problém a nevyprovokoval je k bohatším odpovědím.

Zajímavé bylo zjistit, že na které děti do předkládaného materiálu obvykle projikovaly jedno své téma, které se táhlo jejich odpověďmi jako červená nit; v tém každém podnětovém setu jsme pak zaznamenali odpovědi obsahující určitou osobnostní proměnnou například DSUP, NAFECT aj. Tuto variantu nepovažujeme za zmiňovanou modifikaci odpovědí u těchto postav jedné sady karet, nebo se téma táhlo například jednotlivými sadami karet a muselo být přizpůsobováno obsahu té které pohádky.

Protože náhodný vzorek měl jen málo respondentů, takové odpovědi zaměřené na jedno téma velmi ovlivňovaly celkové výsledky o především velikost směřované odchylky u konkrétní osobnostní proměnné. Pravidlem bylo, že zatímco u jednoho respondenta se proměnná vůbec neobjevila, u druhého dosáhla vysoké hodnoty (podrobná čísla jsou uvedena v příloze 3). Výsledkem je potom značný rozptyl a tudíž i velká směřovaná odchylka, která pak určuje široké rozpětí normy. Předpokládáme však, že vřazením našich hodnot do celkového souboru hodnot všech respondentů se tento nedostatek eliminuje.

Typické odpovědi se objevují, my jsme je uvedli u vyhodnocení každé podnětové sady. Nutno poznamenat, že s typickými odpověďmi se setkali i examinátoři při standardizaci Testu pohádek v rámci a konkrétní příklady jsou uvedeny v manuálu testu.

Existují rozdíly mezi sledovanými skupinami, tj. mezi skupinami šestiletých a sedmiletých dětí a mezi skupinami chlapců a dívek?

Mezi skupinami sledovaných probandů jsme nezjistili žádné výrazné rozdíly, získané výsledky jsou velmi podobné, a to jak mezi skupinami různého pohlaví, tak různého věku. Skupiny se obvykle lišily výskytem i absencí určité osobnostní proměnné, hodnota měřených proměnných však byla velmi podobná, zřídka byl větší rozdíl než jedna směřovaná odchylka. Konkrétní čísla jsou uvedena v kapitole výsledky a v příloze 3.

Existují rozdíly mezi odpověďmi českých a cizích dětí?

Český vzorek byl porovnáván s dvěma vzorky cizími. S povodním vzorkem jsme porovnali hodnoty naměřených proměnných, s revidovaným vzorkem jsme srovnávali rozdíly v odpovědích na otázky každého podnového setu kartiček.

Výsledné hodnoty v rámci měřených osobnostních proměnných jsou u českých probandů nižší než u jejich cizích kolegů. Příčinou tohoto jevu může být několik skutečností. Jednak to může být nevyváženost vzorků; zatímco český vzorek zahrnoval pouze 40 dětí ve věku 6 a 7 let, cizí vzorek je několikanásobně větší (803 respondentů) a také výrazně rozsáhlejší – zahrnuje děti ve věku 7 až 12 let. Pokud budeme předpokládat, že starší děti poskytovaly významově bohatší odpovědi, vysvětlení je nasnadě. Mohli jsme mít také šmůlu při výběru respondentů a vybrali jsme zrovna takové, kteří odpovídali vážně a bez fantazie.

Další možnou příčinou je osoba examinátora. Při práci s každou diagnostickou metodou je zapotřebí mít určitou zkušenost, kterou examinátor teprve získával. Je možné, že kdybychom za nějakou dobu provedli retest, odpovědi českých probandů by obsahovaly více proměnných, protože by testující dokázal lépe klást doplňující otázky a více podnítit fantazii dětí. Chyba mohla vzniknout i při skórování jednotlivých protokolů; a pokud se autorka diplomové práce pečlivě držela instrukcí v manuálu a ne které odpovědi konzultovala přímo s autorkou Testu pohádek, není vyloučené, že by jiný hodnotitel protokoly oskóroval trochu odlišně. Posledním vysvětlením může být odkaz na samotnou realitu – třeba rozdíly mezi českými a cizími dětmi opravdu takové jsou a my jsme pouze konstatovali status quo.

Porovnání s revidovaným cizím vzorkem – 873 respondentů – při odpovědích na otázky každého podnového setu přineslo více shod; české děti se se svými cizími vrstevníky úplně shodly v preferencích kartiček v 12 z 16 otázek. Ve zbylých čtyřech případech byla shoda částečná, tzn. že po adí jedné karty bylo stejné, po adí dalších dvou karet bylo přehozené. Také argumenty vysvětlující konkrétní preferenci byly v mnoha případech podobné.

ZÁV R

Test pohádek je nový projektivní test, který se zaměřuje na diagnostiku osobnosti dítěte v mladším a středním školním věku. Vzhledem k tomu, že pro tyto účely nemáme k dispozici příliš mnoho metod, zvláště pro mladší školní věk, je tento test velmi vítanou možností, jak lépe odhalit a poznat osobnost dítěte. Test pohádek byl do dnešní doby standardizován v pěti zemích světa (Česku, Rusku, Švédsku, Indii a Turecku), Česká republika je další v pořadí. Využitím a aplikací Testu pohádek v České republice a sběrem dat od dětí a sedmiletých respondentů za účelem vytvoření plošných norem se zabývala i tato diplomová práce.

V teoretické části jsme se pokusili nastínit problematiku pohádky jakožto fenoménu i psychologického tématu, nebo ze specifických znaků a vlastností pohádek vypátrat právě Test pohádek. Dále jsme představili samotnou metodu, její vývoj, zvláštnosti administrace a interpretace, její výhody i nevýhody a možnosti využití. Poslední kapitola teoretické části byla věnována období mladšího školního věku, neboť naši cíloví respondenti spadali právě do tohoto vývojového období. Cílem teoretické části nebylo plně vyčerpat uvedená témata, ale v kostce předat nejdůležitější informace o dané problematice.

Empirická část byla celá zaměřena na zhodnocení získaných výsledků od jednotlivých skupin respondentů, na porovnání jednotlivých skupin mezi sebou i na mezikulturní srovnání s českým vzorkem. Výsledky jsme analyzovali opravdu podrobně, jak z celkového hlediska, tak z hlediska každé podskupiny kartiček Testu pohádek.

Jsme si vědomi toho, že výsledky by mohly být zpracovány jiným způsobem, že bylo možné zaměřit se i na jiné aspekty testu (například na obranné mechanismy místo na osobnostní proměnné) atd. Vycházeli jsme však z cíle, že námi získané výsledky budou použity pro vytváření plošných norem, proto jsme upřednostnili spíše nomotetický než kazuistický přístup; pokud jsme objevili nějaké zajímavé zjištění v rámci interpretace jednotlivých protokolů, uvedli jsme je jako konkrétní příklad k vyhodnocení příslušné sady podskupinových karet.

V závěru práce jsme se snažili pečlivě zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky, v rámci diskuze jsme se podíleli o načasování s administrací Testu pohádek, upozornili na některé nedostatky a nabídli několik nápadů, které by mohly přispět k hladšímu průběhu testování.

Víme, že Test pohádek je jednou z metod, jež by mohla být využívána v širokém měřítku pro hodnocení struktury a dynamiky osobnosti dítěte školního věku. Díky svému podnětnému materiálu, vycházejícímu z pohádek, které jsou blízké snad všem dětem, je test respondenty velmi dobře přijímán a má potenciál odhalit zvláštnosti konkrétního jedince. V současné době probíhá v České republice sběr dat pro standardizaci testu a vytvoření norm; doufejme, že tyto snahy budou v blízké době završeny a klinická praxe bude obohacena o další diagnostickou metodu.

III LITERATURA

Použitá literatura:

1. *Akademický slovník cizích slov*. Kol. autor . Praha: Academia, 1998, 1.vyd. 834s. ISBN 80-200-0607-9.
2. **Allen, K. E.; Marotz, L. R.** *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002, 1.vyd. 188s. ISBN 80-7178-614-4.
3. **Benešová, A.** *Dítě a pohádky*. In: J. Červenka a kol. *O pohádkách*. Sborník statí a článků . Praha: Státní nakladatelství detské knihy, 1960. 310s.
4. **Benová, M.** *K psychologii pohádky*. In: J. Červenka a kol. *O pohádkách*. Sborník statí a článků . Praha: Státní nakladatelství detské knihy, 1960. 310s.
5. **Bettelheim, B.** *Kinder brauchen Märchen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1994, 17.vyd. 394s. ISBN 3-423-35028-8.
6. **Bettelheim, B.** *Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době* . Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 335s. ISBN 80-7106-290-1.
7. **Betz, O.** *Tajemný svět čísel. Mytologie a symbolika*. Praha: Vyšehrad, 2002, 1.vyd. 160s. ISBN 80-7021-546-1.
8. **Bílková, J.** *Pohádka a její využití v herních aktivitách*. Diplomová práce. Praha: katedra psychologie FF UK, 2004.
9. **Coulacoglou, C.** *Exploring the Child's Personality. Developmental, Clinical and Cross-Cultural Applications of the Fairy Tale Test*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD, 2008. 344s. ISBN 978-0-398-07804-1.
10. **Coulacoglou, C.** *The Fairy Tale Test. Manual. Revised Edition*. 2009. 353s.
11. **Červenková, J. a kol.** *Vývoj literatury pro dítě a mládež a její formové struktury*. Praha: Portál, 2006, 1.vyd. 172s. ISBN 80-7367-095-X.

12. **ernou-ek, M.** *D ti a sv t pohádek*. Praha: Albatros, 1990, 1.vyd. 187s. ISBN 80-00-00060-1.
13. **ervenka, J.** *Pohádka a výchova dítěte*. In: J. ervenka a kol. *O pohádkách*. Sborník statí a lánk . Praha: Státní nakladatelství d tské knihy, 1960. 310s.
14. **Drapela, V. J.** *P ehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, 1.vyd. 175s. ISBN 80-7178-134-7.
15. **Franz von, M. L.** *Psychologický výklad pohádek. Smysl pohádkových vypráv ní podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 2008, 2.vyd. 182s. ISBN 978-80-7367-489-2.
16. **Fromm, E.** *Mýtus, sen a rituál a jejich zapomenutý jazyk*. Praha: Aurora, 1999, 1.vyd. 225s. ISBN 80-85974-70-3.
17. **Horák, J.** *eská pohádka v lidové a sb ratelské tradici*. In: J. ervenka a kol. *O pohádkách*. Sborník statí a lánk . Praha: Státní nakladatelství d tské knihy, 1960. 310s.
18. **Janátová, A.** *O tajemství pohádek neboli o skute né lásce k moudrosti*. Olomouc: A&M Publishing, 2007. 46s. ISBN 978-80-87115-00-8.
19. **Kast, V.** *Mythos, Traum, Realität. Wiener Vorlesungen*. Wien: Picus Verlag, 2000. 60s. ISBN 3-85452-374-2.
20. **Kuric, J.** *Vývinová psychológia*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1991. 115s.
21. **Langmeier, J.; Krej í ová, D.** *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, 2.vyd. 368s. ISBN 80-247-1284-9.
22. **Lederbuchová, L.** *Pr vodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojm literární teorie*. Jino any: nakl. H&H, 2002, 1.vyd. 355s. ISBN 80-7319-020-6.
23. **Lurker, M.** *Slovník symbol* . Praha: Universum, 2005. 614s. ISBN 80-242-1588-8.
24. **Luffík, R.** *Pohádka a d tská du-e. N kolik poznámek k problematice lidové pohádky*. Praha: nakladatel Václav Petr, 1944. 34s.
25. **Mat j ek, Z.** *Rodi e a d ti*. Praha: Avicenum, 1986, 1.vyd. 336s.

26. **Mertin, V.** *Ze zku-eností d tského psychologa. Na co se asto ptáte.* Praha: Scientia, 2004, 1.vyd. 178s. ISBN 80-7183-316-9.
27. **Mocná, D.; Peterka, J. a kol.** *Encyklopedie literárních fánr .* Praha: Paseka, 2004, 1.vyd. 701s. ISBN 80-7185-669-X.
28. **Piaget, J.; Inhelderová B.** *Psychologie dít te.* Praha: Portál, 2000, 3.vyd. 144s. ISBN 80-7178-407-9.
29. **Propp, V. J.** *Morfologie pohádky a jiné studie.* Jino any: nakl. H&H, 2008, 2.vyd. 343s. ISBN 987-80-7319-085-9.
30. **í an, P.** *Cesta fřivotem.* Praha: Portál, 2004, 2.vyd. 392s. ISBN 80-7178-829-5.
31. **í an, P.; Krej í ová, D. a kol.** *D tská klinická psychologie.* Praha: Grada, 2006, 4.vyd. 604s. ISBN 80-247-1049-8.
32. **Schaffer, D. R.** *Developmental psychology. Childhood and Adolescence.* Brooks / Cole Publishing Company 1999, 5.vyd. 642s.
33. *Slovník literární teorie.* Kol. autor . Praha: eskoslovenský spisovatel, 1984, 2.vyd. 465s.
34. **Stanovský, V.** *Na st íle. Úvahy, anekdoty, diagramy, za íkadla, recepty, citáty o tradi ní pohádce lidové a také trochu o pohádce moderní.* Praha: Státní nakladatelství d tské knihy, 1968. 72s.
35. **Stein, M.; Corbett, L.** *P íb hy du-e. Moderní jungiánský výklad pohádek.* Brno: Emitos a nakl. Tomá-e Jane ka, 2006. 178s. ISBN 80-903715-1-5.
36. **Streit, J.** *Pro d ti pot ebují pohádky.* Praha: Baltazar, 1992, 1.vyd. 80s. ISBN 80-900307-4-2.
37. **Svoboda, M.; Krej í ová, D.; Vágnerová, M.** *Psychodiagnostika d tí a dospívajících.* Praha: Portál, 2001. 1.vyd. 792s. ISBN 80-7178-545-8.
38. **Tolkien, J. R. R.** *Silmarillion. Mýty a legendy St edozem .* Praha: Mladá fronta a.s., 2003, 2.vyd. 296s. ISBN 80-204-0999-8.

39. **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, 1.vyd. 522s. ISBN 80-7178-308-0.

Další informa ní zdroje:

40. **Coulacoglou, C.** *Fairy Tale Test ó Interpretation*. Jednodenní seminá po ádaný katedrou psychologie FF UK, 7. 6. 2010.

Elektronické zdroje:

41. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Poh%C3%A1dka> (cit. 19.7.2010)
42. http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cerven%C3%A1_karkulka (cit. 26.7.2010)
43. http://cs.wikipedia.org/wiki/Sn%C4%9Bhurka_a_sedm_trpasl%C3%ADk%C5%A1 (cit. 28.7.2010)
44. <http://www.iencyklopedie.cz/ciselna-symbolika/> (cit. 29.7.2010)
45. <http://www.fairytaletest.com/> (cit. 15.8.2010)

IV P ÍLOHY

- P íloha .1: Podn tové karti ky
- P íloha .2: Protokol Testu pohádek ó anglická verze
- P íloha .3: Hodnoty prom nných u jednotlivých skupin respondent

Příloha .1: Podnikové kartičky

Podnikových kartiček je celkem 21 ó 7 sad po třech vyobrazeních. Reálná velikost jedné podnikové karty je formát A5.

Příloha 2: Protokol Testu pohádek a anglická verze

Anglická verze protokolu Testu pohádek je totožná s anglickou, odlišuje se jen titulní stranou. V české verzi je na úvodní straně tabulka se seznamem osobnostních proměnných a protože se v ní jedná o první, šnerevidovanou verzi, proměnné nejsou kompletní. Z tohoto důvodu jsme do přílohy vložili anglickou verzi protokolu.

FAIRY TALE TEST (FTT)

Carina Coulacoglou, PhD

Name:

Age:

Sex:

Social class:

School:

Mother's name

Father's name:

Family situation:

Siblings/ (names & ages):

Favourite fairy tale:

Did the child know the stories before or after the narration?:

Examiner:

Date of administration:

Please tell me the fairy tale of Little Red Riding Hood as you remember it

LITTLE RED RIDING HOOD

Please tell me the fairy tale of Snow White and the Seven Dwarfs as you remember it

SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS

LITTLE RED RIDING HOOD

Here are three pictures of LRRH. What does each one think and feel? (Why?)



Card I:



Card II:



Card III:

"Which of the three is the one of the story? Why?"

This one (Card) Card

"Which one would you eat had you been the wolf? Why?"

This one (Card) Card

Here are three wolves. What does each one think and feel? (Why?)



Card I:



Card II:



Card III:

"Which is the wolf in the story of Little Red. Why?"

This one (Card) Card

"Who scares you most? Why?"

This one (Card) Card

DWARF

Here are three dwarfs. "What does each think and feel? (Why?)"



Card I:



Card II:



Card III:

"Which is the dwarf of the Snow White story? Why?"

This one (Card)

Which of the three would SW wish to marry? Why?"

This one (Card)

WITCH

Here are three witches. What does each think and feel? (Why?)

Card I:



Card II:



Card III:



"Which is the witch in fairy tales. Why?"

"Which of the three scares you most. Why?"

"Which is the most wicked. Why?"

"What can a wicked witch do?"

Name the witches: Card 1:

Card 2:

Card 3:

GIANT

Here are three giants. What does each think and feel? (Why?)



Card I:



Card II:



Card III:

"Which is the giant in fairy tales. Why?"

"Which of the three scares you most. Why?"

"Which is the most wicked. Why?"

"What can a wicked giant do?"

Name the giants: Card 1:

Card 2:

Card 3:

SCENES FROM THE STORY OF LRRH

Here we have three scenes from the story of Little Red Riding Hood. Please describe what is going on in each picture.



Card I:



Card II:



Card III:

With which card does the story end? Why?

This one (Card)

With which card would you like it to end? Why?"

This one (Card)

SCENES FROM SNOW WHITE AND THE DWARFS

Here we have three scenes from the story of Snow White and the seven dwarfs. Please describe what is going on in each picture.



Card I:



Card II:



Card III:

With which card does the story end? Why?

This one (Card)

With which card would you like it to end? Why?

This one (Card)

Příloha 3: Hodnoty proměnných u jednotlivých skupin respondentů

Příloha obsahuje čtyři tabulky, každá z nich se zabývá konkrétní skupinou respondentů :
–středními dívkami, –středními chlapci, sedmiletými dívkami a sedmiletými chlapci.

Skupina –estiletých dívek:

prom/resp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	suma	průměr	SO
OA					3	3				1	7	0,7	1,252
AGRIMP	7	5			2	3	1				18	1,8	2,486
AGRDOM					2	2					4	0,4	0,843
AGRRET											0	0	0
AGRENV		3			3		2			1	9	0,9	1,287
AGRJEAL			1							2	3	0,3	0,675
AGRDEF											0	0	0
AGRINSTR											0	0	0
SEXPRE	1	1	2	1	5			4		1	15	1,5	1,716
B	3	1	2	4	2						12	1,2	1,476
AFTC	37	45	43	28	42	34	46	27	22	49	373	37,3	9,214
AMB		1		7	1	2	1	3	2		17	1,7	2,111
MOR				2	2		5	4			13	1,3	1,889
SPRO											0	0	0
SPRIV											0	0	0
SE	-5		1	-1							-5	-0,5	1,65
R									1		1	0,1	0,316
DSUP					2	1	5				8	0,8	1,619
DMT											0	0	0
DH	3		1							1	5	0,5	0,972
NPRO			7					1			8	0,8	2,201
NAFFIL	1	3	3				3	5	2		17	1,7	1,767
NAPRO				1				1			2	0,2	0,422
NAFECT	1		1			1	1	3			7	0,7	0,949
ON	1			1	2	1	4	1	2		12	1,2	1,229
FA	9	4	14	6	5	9	10	12	4	4	77	7,7	3,622
ANX	10	2	5	7	9	2	6			6	47	4,7	3,561
D	2	4		1	6		1			5	19	1,9	2,283
REL/MO					-1				-1		-2	-0,2	0,422
REL/FA	-1		1			1					1	0,1	0,568

Tabulka .39: Osobnostní proměnné u skupiny –estiletých dívek

Skupina –estiletých chlapc :

prom/resp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	suma	průměr	SO
OA			3	1							4	0,4	0,966
AGRIMP	8	4	2	2	3	5	3			2	29	2,9	2,378
AGRDOM											0	0	0
AGRRET											0	0	0
AGRENV			2								2	0,2	0,632
AGRJEAL				2							2	0,2	0,632
AGRDEF											0	0	0
AGRINSTR											0	0	0
SEXPRE		5	1	2	2	1	2	2	1	1	17	1,7	1,337
B			1			3	1	1		1	7	0,7	0,949
AFTC	33	35	47	30	42	26	39	32	46	28	358	35,8	7,391
AMB	1		3	2			4	4			14	1,4	1,713
MOR	1	1					2				4	0,4	0,699
SPRO								1			1	0,1	0,316
SPRIV											0	0	0
SE	1		-1		2	-1			1	1	3	0,3	0,949
R				1					3		4	0,4	0,966
DSUP		3			5	3	2		8	6	27	2,7	2,869
DMT							1				1	0,1	0,316
DH	1	2	2	6						1	12	1,2	1,874
NPRO											0	0	0
NAFFIL		2			1					1	4	0,4	0,699
NAPRO	1				3	1					5	0,5	0,972
NAFECT		3		2	1	1	2	5	1	3	18	1,8	1,549
ON	1	1	3	1	2	4	2			1	15	1,5	1,269
FA	3	9	5	6	5	4	5	9	5	4	55	5,5	2,014
ANX	3	8	6		6	6	10	5	6	10	60	6	3,018
D	1	1	2	5	2	3	3	1		1	19	1,9	1,449
REL/MO		-2			-1	-1					-4	-0,4	0,699
REL/FA											0	0	0

Tabulka .40: Osobnostní prom nné u skupiny –estiletých chlapc

Skupina sedmiletých dívek:

prom/resp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	suma	průměr	SO
OA				2			1	1			4	0,4	0,699
AGRIMP	4	4	1	4	2	3	2	2	4	3	29	2,9	1,101
AGRDOM										2	2	0,2	0,632
AGRRET					1			3			4	0,4	0,966
AGRENV	4					3				2	9	0,9	1,524
AGRJEAL											0	0	0
AGRDEF											0	0	0
AGRINSTR											0	0	0
SEXPRES					1	3				1	5	0,5	0,972
B		1	1		1					1	4	0,4	0,516
AFTC	46	35	36	23	34	33	34	34	37	40	352	35,2	5,789
AMB			9			7	11	2	1		30	3	4,295
MOR		1	1	3	1	2					8	0,8	1,033
SPRO											0	0	0
SPRIV											0	0	0
SE	1	1		1			1	3		-1	6	0,6	1,075
R											0	0	0
DSUP	1	9					6	8	1	8	33	3,3	3,917
DMT				2							2	0,2	0,632
DH					3		2				5	0,5	1,08
NPRO											0	0	0
NAFFIL	1				1				1		3	0,3	0,483
NAPRO			1			2	3				6	0,6	1,075
NAFECT	2	1	4	3	1	3	3	1	2	7	27	2,7	1,829
ON		4	2	2	8		1	6	3	2	28	2,8	2,573
FA	15	4	10	5	9	8	4	16	8	8	87	8,7	4,138
ANX	2	1	3		8	1	3	4	2	9	33	3,3	2,983
D	2	2		1	1	1	3	4		5	19	1,9	1,663
REL/MO	-1				-2						-3	-0,3	0,675
REL/FA	-1						-1			1	-1	-0,1	0,568

Tabulka .41: Osobnostní proměnné u skupiny sedmiletých dívek

Skupina sedmiletých chlapců :

prom/resp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	suma	průměr	SO
OA								1			1	0,1	0,316
AGRIMP	2	3	5	2	4	3	2	3		2	26	2,6	1,35
AGRDOM					1						1	0,1	0,316
AGRRET											0	0	0
AGRENV											0	0	0
AGRJEAL											0	0	0
AGRDEF											0	0	0
AGRINSTR											0	0	0
SEXPRE				2	3		1	1			7	0,7	1,059
B		2	1					1	1		5	0,5	0,707
AFTC	25	22	41	33	30	9	21	37	37	10	265	26,5	11,138
AMB				5	1	1			1	1	9	0,9	1,524
MOR		2	3		3		2	3			13	1,3	1,418
SPRO								1	4		5	0,5	1,269
SPRIV							2				2	0,2	0,632
SE		1		1	2		2	-1	2		7	0,7	1,059
R											0	0	0
DSUP	2	2	9		1		6	4	6		30	3	3,127
DMT		1					2	1	2		6	0,6	0,843
DH											0	0	0
NPRO									3		3	0,3	0,949
NAFFIL			2	1	1			1			5	0,5	0,707
NAPRO			1		4			2			7	0,7	1,337
NAFECT	1		2	1	1		1		2	2	10	1	0,816
ON		3	2	2	3		3	2	1	2	18	1,8	1,135
FA	6	6	4	6	7	4	7	8	6	4	58	5,8	1,398
ANX	2	2	2	2	2	1	1	3	3	1	19	1,9	0,738
D	4			2			1	2	4		13	1,3	1,636
REL/MO			-2				-1				-3	-0,3	0,675
REL/FA			1					1		-1	1	0,1	0,568

Tabulka .42: Osobnostní proměnné u skupiny sedmiletých chlapců